

Hallingmål eller bokmålsnær tale?

*Ei undersøking av faktisk språkbruk,
språkleg og sosial identitet og språksosial
kompetanse hos barn og unge i grunnskolen
i Hallingdal*

Randi Anita Knutsen



Masteroppgåve i nordiskdidaktikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Hallingmål eller bokmålsnær tale?

Ei undersøking av faktisk språkbruk, språkleg og sosial identitet og språksosial kompetanse hos barn og unge i grunnskolen i Hallingdal.

© Randi Anita Knutsen

2015

Hallingmål eller bokmålsnær tale? Ei undersøking av faktisk språkbruk, språkleg og sosial identitet og språksosial kompetanse hos barn og unge i grunnskolen i Hallingdal.

Randi Anita Knutsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Formålet med denne masteroppgåva er å kartlegge elevar sin faktiske språkbruk, språklege og sosiale identitet og språksosiale kompetanse og undersøke om det er samanheng mellom valet av talemålsvarietet og dei sosiale ambisjonane dei har for framtida. Datamaterialet er samla inn i ei kvantitativ tverrsnittundersøking frå informantar i 4., 7. og 10. klasse i grunnskolen i Hallingdal ved hjelp av bandopptak, testar i samband med dialektprøver og spørjeskjema.

Resultata viser at språkleg og sosialt medvit samt språksosial kompetanse aukar med stigande alder, parallelt med den sosiokognitive utviklinga, og at elevane snakkar meir halling etter kvart som dei blir eldre, at stadig fleire identifiserer seg med hallingdialekten, og at dei har sær positive haldningar til eldre hallingmål. Fleirtalet av ungdommane har eit mobilitetsdriv som motivasjon for å bryte med den sosiale reproduksjonen, og planar om høgare utdanning ser ikkje ut til å vere noko hinder for å snakke og identifisere seg lokalspråkleg. Til forskjell frå eldre hallingmål har yngre hallingmål låg prestisje blant informantane. Det ser ut til at dei oppfattar formene i yngre hallingmål som blandingsformer og vurderer desse som knoting og yngre hallingmål som uekte samanlikna med det genuine eldre hallingmålet.

I slutten av ungdomsskolen, når informantane oppnår størst språksosial kompetanse, er det jentene som snakkar mest lokalspråkleg, med markant høgare hallingprosent enn gutane, og fleire jenter enn gutar identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet. Dette viser at dei eldste jentene utviklar ei sterk tilhøyrslle til heimbygda og erobrar den lokale identiteten i enda større grad enn gutane. I verbal guise-testen vurderer begge kjønn språkprøva med eldre hallingmål meir positivt enn språkprøva med bokmålsnær tale, mens yngre hallingmål får dei minst positive vurderingane. Eldre hallingmål bryt med overnorma, det vil seie bokmålsnært talemål, og har skjult prestisje for mange av informantane i denne undersøkinga.

Når dei leitar etter ei framtidig sosial vaksenrolle, gjer ungdommane språklege val, som kan sjåast som identitetshandlingar, og dei signaliserer dermed tydeleg kven dei vil vere. Gjennom valet av talemålsvarietet markerer dei lokalspråklege informantane sterk tilhøyrslle til heimstaden og sin identitet som hallingar. Tilhøyrslle og den skjulte prestisjen til det eldre hallingmålet viser seg i denne granskinga å vere sterkare språklege styringsfaktorar enn både skolen sin funksjon som utjamningsinstrument, påverknaden frå bokmålsnært talemål og dei sosiale ambisjonane den enkelte har for framtida.

Forord

Hurra, masteroppgåva er ferdig! Eg blei ferdig til slutt!

Prosessen frå da Geirr Wiggen for alvor vekte interessa mi for talespråk og identitet på slutten av 1990-talet, til i dag, har vore spennande og lærerik, men også lang og krevjande.

Undervegs har eg støytt på eit par motbakkar som eg ikkje hadde rekna med, først revmatisk sjukdom og deretter kreft. Oppgåva vart lagt til side, for no var det anna som kravde tida mi. Nettopp derfor er det ekstra fint å sitte med det ferdige produktet i dag.

Det har gått mange år sidan eg samla inn datamaterialet, men eg har likevel brukt det i oppgåva da eg framleis finn det relevant for min bruk. Eg har valt å legge til grunn den forskingslitteraturen som var tilgjengeleg på den tida da eg starta arbeidet med oppgåva, og som var grunnlaget for hypotesane mine.

Det er fleire som fortener ein stor takk for all hjelp undervegs i arbeidet med oppgåva. Aller først vil eg takke rettleiarane mine, Geirr Wiggen og Arne Torp. Takk, kjære Geirr, for at du delte din kunnskap og entusiasme med meg, og for all omsorg og uendeleg tolmod! Og takk, kjære Arne, for at du fann tid til meg, for fagleg støtte og konstruktive innspel og for alle positive og motiverande tilbakemeldingar! Eg vil også takke alle imøtekommande informantar, foreldre og lærarar som velvillige stilte opp i ein travel kvardag og gjorde denne undersøkinga mogleg. Ein spesiell takk gir eg til Else Marie Todd for all positiv interesse for oppgåva og for alle inspirerande samtaler kring framdrifta i arbeidet. Til slutt vil eg rette ein varm takk til familien som alltid har tru på meg og heile vegen har gitt råd og støtte, oppmuntringar og praktisk hjelp for å få kvardagen til å gå rundt. Tusen takk, alle saman!

God lesing!

Oslo, mai 2015

Randi Anita Knutsen

Innhold

1	Innleiing	1
1.1	Tema for oppgåva.....	1
1.2	Hypotesar.....	1
1.3	Oppbygging av oppgåva.....	2
2	Metode og gjennomføring.....	3
2.1	Kvantitativ eller kvalitativ metode	3
2.2	Val av geografisk område.....	5
2.3	Informantutval	5
2.4	Innsamlingsmetode.....	6
2.4.1	Opptak	6
2.4.2	Talemålsprøver.....	7
2.4.3	Spørjeundersøking.....	10
2.5	Val av variablar	12
2.5.1	Språklege variablar.....	12
2.5.2	Sosiale variablar	15
2.6	Pilotundersøking.....	16
2.7	Praktisk gjennomføring	16
2.8	Reliabilitet og validitet	18
3	Faktisk språkbruk	22
3.1	Teoribakgrunn og tidlegare forking	22
3.1.1	Kva er språk?.....	22
3.1.2	Kva er dialekt?	23
3.1.3	Sosiolingvistikk.....	26
3.1.4	Regionalisering.....	31
3.1.5	Hallingmål	33
3.1.6	Bokmålsnært talemål.....	34
3.2	Hypotesar og analyse.....	36
3.2.1	Hypotesar	36
3.2.2	Talmaterialet.....	38
3.2.3	Hypoteseutprøving og konklusjon	45
3.3	Drøfting av resultatet	47

4	Språkleg identitet og medvit	54
4.1	Teoribakgrunn og tidlegare forskning	54
4.1.1	Kva er språkleg identitet?.....	54
4.1.2	Språkleg variasjon og endring.....	57
4.1.3	Språkleg medvit.....	59
4.2	Hypotesar og analyse.....	62
4.2.1	Hypotesar	62
4.2.2	Talmaterialet.....	64
4.2.3	Hypoteseutprøving og konklusjon	72
4.3	Drøfting av resultatet	75
5	Sosial identitet og sosialt medvit.....	78
5.1	Teoribakgrunn og tidlegare forskning	78
5.1.1	Kva er sosial identitet?	78
5.1.2	Sosiale grupper	79
5.1.3	Utvikling av sosialt medvit	80
5.2	Hypotesar og analyse.....	82
5.2.1	Hypotesar	82
5.2.2	Talmaterialet.....	84
5.2.3	Hypoteseutprøving og konklusjon	88
5.3	Drøfting av resultatet	89
6	Språksosial kompetanse	92
6.1	Teoribakgrunn og tidlegare forskning	92
6.1.1	Språkhaldningar	92
6.1.2	Utvikling av språksosial kompetanse	95
6.2	Hypotesar og analyse.....	98
6.2.1	Hypotesar	98
6.2.2	Talmaterialet.....	99
6.2.3	Hypoteseutprøving og konklusjon	107
6.3	Drøfting av resultatet	109
7	Avslutning	113
	Litteraturliste	119
	Vedlegg	128

No table of figures entries found.

1 Innleiing

1.1 Tema for oppgåva

Denne oppgåva er ein studie av talemål, språkhaldningar og språksosial kompetanse hos eit utval barn og unge i grunnskolen i Hallingdal. Studien tek for seg den faktiske språkbruken til informantane samt deira språklege og sosiale identitet og medvit og undersøker om det er samanheng mellom valet av talemålsvarietet og dei sosiale ambisjonane dei har for framtida.

Språkforskarane Le Page og Tabouret-Keller ser på bruk av språket som ei identitetshandling i boka *Acts of Identity* (1985). Liksom Le Page og Keller oppfattar eg valet av talemålsvarietet som eit uttrykk for den enkelte si leiting etter identitet og sosial rolle. Eit sentralt spørsmål blir kva for innverknad informantane sine språksosiale haldningar har på deira eige talemål.

1.2 Hypotesar

I arbeidet med denne avhandlinga har eg arbeidd etter følgande hypotesar:

Faktisk språkbruk:

- Etter kvart som informantane blir eldre, bruker dei fleire bokmålsnære enn lokalspråklege former.
- Gutane snakkar meir lokalspråkleg enn jentene, som føretrekker bokmålsnært talemål.
- Informantar som har planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har sterkare innslag av bokmålsnært talemål, mens informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, snakkar meir lokalspråkleg.

Språkleg identitet og språkleg medvit:

- Informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre.
- Jentene viser større språkleg medvit enn gutane.
- Fleire gutar enn jenter identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet, særleg blant dei eldste informantane.

- Informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, vel i større grad den lokale dialekten enn informantar som tek sikte på eit yrke med høgare utdanning.

Sosial identitet og sosialt medvit:

- Informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre.
- Gutane er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, jentene tek dei igjen etter kvart.
- Sosiale ambisjonar er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn.

Språksosial kompetanse:

- I løpet av grunnskoletida aukar informantane sin språksosiale kompetanse og gjer i aukande grad sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar.
- Fleire jenter enn gutar er positive til det bokmålsnære talemålet, mens fleire gutar enn jenter har ei positiv haldning til den lokalspråklege varieteten.
- Fleirtalet av informantane med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har eit positivt syn på bokmålsnært talemål, mens fleirtalet av informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har ei positiv innstilling til den lokale dialekten.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i sju kapittel. Ho startar med dette innleiingskapittelet. Kapittel to er eit metodekapittel der eg tek for meg val av framgangsmåtar, metodar og gjennomføring.

Deretter kjem kapittel tre, fire, fem og seks om høvesvis faktisk språkbruk, språkleg identitet og språkleg medvit, sosial identitet og sosialt medvit og til slutt språksosial kompetanse. I kvart av desse kapitla presenterer eg teoribakgrunn og tidlegare forskning, hypotesar og analyse av innsamla data frå bandopptak, oppgåveark og spørjeskjema. Deretter summerer eg opp hovudfunn og konklusjonar frå undersøkinga mi i kapittel sju, samt peiker på seinare oppgåver for forskning kring same tema.

2 Metode og gjennomføring

2.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Fram til 1990-åra har kvantitative metodar vore den vanlegaste teknikken for å samle inn materiale i sosiolingvistiske undersøkingar, men etter kvart kom også kvalitative metodar meir i bruk. Mellom desse metodane går eit overordna skilje i metodologien. Ottar Hellevik (1977:8) forklarar kvantitative metodar som

[...]framgangsmåter der forskeren først systematisk skaffer seg sammenliknbare opplysninger om flere undersøkelsesobjekter av et visst slag, så uttrykker disse opplysningene i form av tall, og til slutt foretar en analyse av mønsteret i dette tallmaterialet.

Kvalitative metodar forklarar han som

[...]metoder der forskeren gjør en mindre systematisk [...]bruk av data for å besvare et empirisk spørsmål. Han baserer seg på sin evne til å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseinntrykk han mottar, i stedet for å trekke ut et begrenset antall aspekter ved helheten, og så måle og analysere dem ved hjelp av tall.

Grønmo (1982, 1996) er ein av dei som grundig har drøfta kvantitativ og kvalitativ metode. Ifølge Grønmo viser omgrepa kvantitativ og kvalitativ først og fremst til eigenskapar ved data som blir samla inn og analyserte, og det same materialet kan ha både kvantitative og kvalitative eigenskapar. Han tek for seg forholdet mellom kvalitative og kvantitative data i tilknytning til tre ulike metodar: observasjon, utspørjing og analyse av innhaldet i dokument.

Kvantitative studiar omfattar strukturert observasjon, strukturert utspørjing eller kvantitativ innhaldsanalyse. Martinussen (1991) kallar slike undersøkingar «uthentande». Innsamlinga av data er strukturert på førehand, og forholdet mellom forskaren og informanten er kortvarig, nøytralt og prega av avstand og programmert interaksjon. Først etter at datainnsamlinga er gjennomført, blir data analyserte og tolka.

Kvantitative undersøkingar fokuserer på statistisk generalisering av materialet og representativ oversikt. Analysen av data krev stor nøyaktigheit for å skape best mogleg grunnlag for samanlikning av dei ulike einingane i materialet. Her er dei viktigaste elementa frekvensar, fordelingar og korrelasjonar, og resultata blir presenterte i ulike typar tabellar

(Grønmo 1996, Martinussen 1991). I ein kvantitativ studie blir det lagt vekt på at informantutvalet skal vere representativt for det språksamfunnet som blir undersøkt.

I kvalitative studiar deltek forskaren sjølv i observasjonen, i det uformelle intervjuet eller i arbeidet med den kvalitative innhaldsanalysen. Derfor kallar Martinussen (1991) kvalitative metodar og kvalitative data for høvesvis «innlevande» metodar og «mjukdata». Forskaren sjølv er viktig fordi analyse og tolking av data går føre seg undervegs i arbeidet med innsamlinga av materialet. Det er ein gjensidig påverknadsprosess mellom forskar og informant slik at prosjektet og registreringane kan justerast undervegs.

Kvalitative undersøkingar tek sikte på å gi ei heilskapleg forståing av all relevant informasjon og ei analytisk beskriving av resultata. Ifølge Grønmo (1996) er den viktigaste formidlingsforma å illustrere analyseresultata med sitat av informantane undervegs i prosjektet. Det er ofte få informantar med, og undersøkinga er avhengig av eit strategisk informantutval for å kunne ha interesse utover individa som deltek. Statistisk sett er ikkje resultata generaliserbare, men undersøkinga kan gi verdifull innsikt og forståing av kvifor vi får bestemte språklege realiseringar og språklege variasjonar.

Tidlegare har kvantitativ og kvalitativ metode ofte blitt framstilt som motsetningar. Ifølge Grønmo (1982) treng dei ikkje å stå i eit kontrastivt og konkurrerande forhold til kvarandre, men dei kan heller vere gjensidig komplementære og utfylle kvarandre. Både Grønmo og Kalleberg (1982) ser fordelar ved å bruke begge metodane for å studere det same fenomenet, såkalla metodetriangulering. Metoden blir rekna som kvantitativ eller kvalitativ alt etter om han samlar inn og analyserer høvesvis kvantitative eller kvalitative data. Kva for ein metode som passar best – kvantitativ, kvalitativ eller ein kombinasjon – kjem an på kva for eit fenomen ein vil kartlegge, og kva for ei problemstilling studien har.

I denne granskinga ønsker eg å kartlegge talespråket til informantane, den språklege og sosiale identiteten, det språklege og sosiale medvitet samt haldningane til talemål for å sjå på samanhengen mellom val av talemålsvarietet og sosiale ambisjonar. Eg har bestemt meg for å bruke ei kvantitativ tilnærming til hypotesane mine. Formålet med undersøkinga er å få generelle kunnskapar, og i kvantitative undersøkingar kan ein antyde generelle tendensar i motsetning til kvalitative studiar der resultata ikkje lét seg generalisere på den same måten. Hensikta er også å bruke ein metode som kan la seg administrere, gjennomføre og analysere med dei informantane som eg har valt ut. Etter mi meining er det den kvantitative metoden

som eignar seg best til å kartlegge og gi overblikk og breidde samt til å fokusere på frekvensar og korrelasjonar i materialet mitt. Med denne metoden kan eg dessutan enkelt gjere samanlikningar mellom informantane i studien og også gjere resultatet samanliknbart for liknande framtidige granskingar.

Informantane er med på to forskjellige opptak, høvesvis eit intervju og eit pararbeid. Eg brukar hovudsakleg kvantitativ metode i begge opptaka. Samtalene er styrte med prestrukturerte spørsmål og oppgåver. I oppgåve- og spørjedelen er det ei blanding av strengt strukturerte oppgåver og nokre få spørsmål med moglegheit for opne, subjektive svar. Av funna i opptaka og ved dei prestrukturerte oppgåvene og spørsmåla har eg ei kvantitativ oppteljing av dei språklege variablane og kva for svaralternativ elevane har valt. Nokre opne spørsmål gir i større grad kvalitative data i form av dei skriftlege svara til elevane, men også desse har eg kvantifisert ved å telje opp dei svara som uttrykker det same. Dei opne spørsmåla er i mindretal i studien min, så eg reknar undersøkinga for å vere ei kvantitativ gransking.

2.2 Val av geografisk område

Til studien min har eg valt å hente data frå Hallingdal, eitt av dei store dalføra på Austlandet som har opplevd utjamning av den lokale dialekten og tilnærming til eit bokmålsnært, austlandsk standardtalemål dei siste tiåra. Geografisk strekker Hallingdal seg nordover frå nordenden av Krøderen gjennom dei nordaustlege og nordlege delane av Buskerud fylke. Innsamlinga av datamateriale til undersøkinga er gjort i kommunane Gol og Ål, og i tillegg har eg gjennomført ei pilotundersøking i Nes kommune.

2.3 Informantutval

Eg har valt å foreta undersøkinga blant elevar i grunnskolen, i 4., 7. og 10. klasse. Sidan studien stiller spørsmål om det er samanheng mellom faktisk språkbruk og utviklinga av språkleg og sosial identitet, språkleg og sosialt medvit og språksosial kompetanse, ville det mest ideelle vere å bruke ein ekte longitudinell metode og følge dei same informantane gjennom ti år og samle inn materiale med jamne mellomrom. Men på den måten ville datainnsamlinga ha tatt altfor lang tid for denne granskinga. Eg har derfor valt å gjere ei tverrsnittsundersøking der eg samlar inn data frå informantar i ulike aldrar og betraktar desse data som spreidd langs ein fiktiv tidsakse bestemt av klassetrinna til informantane.

Da eg valde informantar, sette eg eit absolutt krav om at informantane måtte ha vakse opp i Hallingdal, og at minst ein av foreldra deira hadde gjort det same. Talet på elevar – og moglege informantar – var ikkje så stort som eg kunne ønske. Ved eitt tilfelle måtte eg låne ein tilfeldig utvalt gut frå klassen under for å finne mange nok gutar som oppfylte utvalskriteria. I nokre aldersgrupper måtte eg ta med alle elevane, andre gongar kunne eg gjere eit tilfeldig utval blant dei aktuelle elevane. Dette avgrensa omfanget av sjølve undersøkinga.

Venås (1984:117) skriv at eit utval på 30 eller fleire individ er stort nok til å kunne gi påliteleg informasjon. Naturleg nok var det heilt umogleg for meg å velje ut 30 informantar frå kvar av dei tre elevgruppene. Trass i det låge talet på informantar håpar eg å kunne seie noko om tendensar i materialet mitt. Amerikanske undersøkingar tyder faktisk på at klare mønster kjem fram der delgruppene inneheld så få som fem personar (Dybvik 1994:14). Generelt er det slik at med mange informantar får ein eit betre empirisk grunnlag for å generalisere resultata. Men innsamling, gjennomlytting og registrering av talemålsdata på band er ein slitsam og tidkrevjande prosess. Som eit kompromiss mellom det ideelle og det praktisk moglege valde eg ti informantar av kvart kjønn i kvar aldersgruppe.

Ifølge Labov (1972:204) er det i amerikansk sociolingvistikk tilstrekkeleg med fem informantar for å kunne dra slutningar om sosial variasjon i talemål. Studien min har til saman 60 informantar: 20 i 4. klasse, 20 i 7. klasse og 20 i 10. klasse, med lik fordeling av jenter og gutar. Sjølv om eg ikkje kan trekke bastante konklusjonar om funna eg gjer, kan eg driste meg til å teikne eit bilde av tendensane i materialet mitt.

2.4 Innsamlingsmetode

For å finne svar på hypotesane mine valde eg å samle inn datamateriale ved å gjere bandopptak av talemålet til informantane og kartlegge sosialt og språkleg medvit samt haldningar til talemål ved hjelp av dialektprøver og spørjeskjema. Eg vil no ta for meg dei ulike metodane som eg brukte i datainnsamlinga.

2.4.1 Opptak

Alle informantane deltok i to opptak kvar, eit formelt intervju og eit meir uformelt pararbeid. Hensikta med den ulike graden av formalitet var å kartlegge i kva for grad informantane vel å

snakke lokalspråkleg eller bokmålsnært, sett i lys av situasjonsbetinga språkbruk. Begge opptakssituasjonane var prestrukturerte med kvar sin guide som vegvisar gjennom opptaka. Slik blei samtalen styrte inn på bestemte tema for å få fram ord og former som er interessante i den språklege analysen.

Intervju

Eg valde å intervju informantane kvar for seg. Kvar samtale varte i tjue minutt og hadde eit formelt preg. Å snakke så lenge med ein ukjend person, vil eg tru at elevane opplevde som ein kunstig situasjon. For å unngå at samtalen skulle gå trått, følgde eg den prestrukturerte intervjuguiden som retta fokus mot emne som til dømes skolevegen, fritidsinteresser, favorittdyr og interessante tema på skolen. Ei av oppgåvene bad informantane om å beskrive morgonen sin frå dei stod opp og til dei var på skolen, eit spørsmål som la til rette for svar i ei bestemt verbtid. Formålet med intervjuet var å aktivisere det språklege repertoaret til informantane i ein formell kontekst.

Pararbeid

Ei rekke sosiolingvistiske undersøkingar er baserte på gruppeintervju, dette for å skape ei avslappa stemning og for å sjå korleis informantane vil påverke språkbruken til kvarandre. Eg gjorde opptak av pararbeid med to og to elevar, ei jente og ein gut i kvart par. Dei snakka saman, styrte av ein bildeserie og teikningar spesialdesigna for undersøkinga. Kvart opptak varte i tjue minutt og bar preg av ein uformell og avslappa atmosfære der informantane kommuniserte med kvarandre. Formålet med pararbeidet var å kartlegge i kva for grad dei valde å snakke lokalspråkleg eller bokmålsnært i ei uformell samtale med ein jamaldra klassekamerat.

2.4.2 Talemålsprøver

Eg har samla inn seks språkprøver til bruk i kartlegginga av informantane si utvikling av språkleg og sosialt medvit, språksosial kompetanse og haldningar til talemål. Språkprøvene er talte inn på band av personar som snakkar totendialekt, standard austlandsk, sogndalsdialekt, hallingmål og dialekt frå Oslo vest. To av språkprøvene inneheld hallingmål. Det eine opptaket har tradisjonelt hallingmål og det andre yngre hallingmål. Eg har valt ut desse dialektane fordi eg reknar med at dei fleste barn og unge i Hallingdal har kjennskap til desse.

Mange frå Oslo og det sentrale Austlandet reiser til Hallingdal i helgene, og det er kort avstand over fjellet til Sogn. Totendialekten har eg tatt med fordi han er ein generelt nedvurdert dialekt.

Det mest ideelle ville vore å ha ein inntalar som var i stand til å snakke ulike dialektar, slik som i tradisjonelle matched guise-undersøkingar. Det har vore umogleg å få til i denne granskinga. For å unngå feilkjelder har eg valt å bruke inntalarar av same kjønn, berre kvinner, på talemålsprøvene. På den måten blir det sosiale medvitet testa og ikkje kunnskap om tradisjonelle manns- og kvinneroller /- yrke. Når det gjeld tema for språkprøvene, ønskte eg eit nøytralt emne, eit emne som ikkje ville provosere eller vekke negative reaksjonar hos informantane. Men ifølgje Blakar (1996) er det ikkje mogleg å vere heilt nøytral. Valet fall til slutt på eventyret «Dei tre bukkane Bruse». Alle dei seks prøvene er derfor baserte på dette eventyret. Språkprøvene ville nok blitt meir naturlege dersom inntalarane fekk ha forskjellige tekster. For meg var det viktig at informantane ikkje skulle like ei prøve betre enn ei anna på grunn av innhaldet, og at emnet ikkje skulle røpe noko om den sosiale bakgrunnen til inntalarane. Derfor valde eg å la inntalarane ha like tekster.

I tilknytning til språkprøvene fekk informantane ei rekke oppgåver, og til fleire av desse har eg henta idear frå Aniansson (1996). Aniansson sin «yrkesrangordningstest», «yrkesgissningstest», «regionaltest» og «identifikasjonstest» i undersøkinga hennar av språkleg og sosial identifikasjon hos barn i grunnskolealderen har inspirert til oppgåvene som eg har tilpassa granskinga mi. Til verbal guise-testen har eg fått inspirasjon frå Kristiansen (1994) og Osgood, Suci og Tannenbaum (1957, 1971). No ser vi nærmare på desse oppgåvene.

Sosial rangering av yrke

I denne oppgåva fekk informantane eit ark med ei teikna trapp. Eg skreiv seks yrke på tavla, i tilfeldig rekkefølge på ei rett line, og elevane plasserte dei på trappa etter kva som var finast å vere, mindre fint, og så vidare. Yrka som eg hadde valt ut, var lege, sjukepleiar, fabrikkarbeidar, direktør, politi og reinhaldar. Denne oppgåva testar sosialt medvit hos informantane, forståing av sosial prestisje i form av yrkesstatus.

Kopling av yrke og språkprøve

Etter at informantane hadde skrive dei seks yrka på arket, fekk dei høyre eit utdrag av kvar av dei seks språkprøvene. Kvart utdrag varte i omtrent eitt minutt. Deretter lytta dei til opptaka ein gong til og kopla dei då med yrka. Denne oppgåva testa det språksosiale medvitnet hos informantane og haldningane deira til dialekt.

Verbal guise-test

Denne delen av undersøkinga består av ein enkel verbal guise-test, som er ei modifisert form av matched guise-teknikken. Matched guise-metoden er først og fremst blitt brukt til å kartlegge haldningar til språk ved at informantane vurderer språkbrukarar frå to eller fleire språk eller språkvarietetar. Slik er det vist til dømes korleis ein standardvarietet blir oppfatta i forhold til ikkje-standardvarietetar, forskjellar mellom språkbruken til kvinner og menn samt språkhaldningar hos barn.

Informantane fekk høyre dei seks språkprøvene og ga sine vurderingar på ein 6-punkts adjektivskala. Dei fekk god tid til å krysse av på adjektivskalaen mellom kvar språkprøve og sette kryss etter kor dei meinte kvar enkelt talar passa inn, på grunnlag av oppfatninga dei fekk av personane dei høyrde på lydbandet. Ved hjelp av adjektivskalaen teikna dei altså eit bilde av personen bak stemma.

Adjektivskalaen består av seks par adjektiv som beskriv trekk ved personlegdomen. Eg antek at seks par er nok for å kunne peike på tendensar i materialet mitt. Kvart adjektivpar er antonym, plasserte i kvar sin ende av skalaen: klok – ikkje klok, grei – ikkje grei, til å stole på – ikkje til å stole på, ærleg – uærleg, mykje utdanning – lite utdanning, sjølvssikker – usikker.

Informantane vurderte kvar språkprøve i forhold til desse seks personlegdomstrekka som kvar har seks trinn. Med seks trinn har ikkje informantane moglegheita til å velje å gi eit nøytralt svar, akkurat som i tradisjonelle matched guise-undersøkingar. Ifølgje Mordal (1989) blir slike «på midten»- svar ofte utelatt for å tvinge respondentane til å velje side. Slik blir informantane tvinga til å ha ei meining.

I denne oppgåva testar eg indirekte haldningane informantane har, til dei språkformene som blir brukte i dei seks språkprøvene. Eg undersøker dei umedvitne haldningane deira til

talemålet og spesielt dei umedvitne haldningane deira til eigen dialekt i forhold til meir bokmålsnært talemål / standard austlandsk.

Kjenne igjen eigen dialekt

Informantane fekk høyre andre utdrag frå språkprøvene for å plukke ut den språkprøva som likna mest på deira eigen dialekt. Dette testar språkleg medvit. Samtidig viste informantane kva for ei språkprøve dei identifiserte seg med – og om dei såg på seg sjølve som brukarar av hallingmålet.

Kjenne igjen hallingmålet

Informantane høyrde dei same utdraga om igjen for å finne hallingmålet blant dei seks språkprøvene. Også denne oppgåva testar språkleg medvit hos elevane.

Hellbillies

I denne oppgåva lytta ikkje informantane til språkprøvene, men fekk heller høyre ei låt av Hellbillies som syng på hallingmål. Etterpå svara dei på spørsmål om dei likte at bandet brukte hallingmål i tekstene, og om kva for ein dialekt dei ville ha sunge på sjølve. Slik testar eg haldningar til hallingmålet.

2.4.3 Spørjeundersøking

Spørjeundersøkinga i studien min er delt inn i tre ulike delar der både informantane, kontaktlærarane og foreldra har svart på spørsmål. Dei ulike spørjeskjema finst blant vedlegga bak i oppgåva. Ved hjelp av spørjeskjema ønsker eg å undersøke om informantane sjølve veit om dei snakkar hallingmål eller bokmålsnært, og om informantane markerer dei same ordformene som eg finn når eg kartlegg den faktiske språkbruken deira i opptaka. Eg vil også finne ut om opplysningane som informantane gir om sin eigen språkbruk, stemmer overeins med foreldra og lærarane si oppfatning av språkbruken deira heime og på skolen. I tillegg kartlegg eg haldningane deira til dei ulike språklege variablane som er tatt med i spørjeskjemaet. Undersøkinga kan slik gi eit bilde av det språklege medvitet til informantane og haldningane deira til eigen dialekt og til det bokmålsnære, austlandske standardtalemålet.

Elev- og foreldreskjemaet inneheld fleire spørsmål enn eg eigentleg treng, for at elevane ikkje så lett skal forstå kva for opplysningar eg er ute etter.

I spørjeundersøkinga bruker eg omgrepet «bokmål» og «bymål» synonymt med omgrepet «standardtalemål» for å gjere omgrepsbruken enklare for informantane. Eg har dessutan late vere å ta med svaralternativet «veit ikkje». Slik unngår eg at dei som tykkjer spørsmåla er uinteressante, eller som vil gjere seg fort ferdige, vel «veit ikkje» som ei lettvint løysing. Så å seie alle spørsmåla i spørjeskjema er lukka, der informantane får same svarmoglegheiter. Desse hjelper elevane å halde seg til temaet, og svara blir enkle å vurdere og kategorisere.

Eg vil her kort skissere innhaldet i dei tre ulike delane av spørjeundersøkinga.

Lærarskjema

I lærarskjemaet informerte kontaktlærarane om kva for ein talemålsvarietet informantane brukte mest på skolen.

Elevskjema

I elevskjemaet svarte informantane på spørsmål om kva for ein dialekt dei snakka i ulike samanhengar og kryssa av for kva for språklege variablar dei sjølv meinte dei brukte. Der informantane skulle ta stilling til kva for ein variant dei nytta, kunne dei velje mellom to eller fleire ord, uttrykk eller korte setningar som inneheldt variabelen enten i ein hallingvariant eller i ein typisk bokmålsnær variant. I tillegg skulle informantane krysse av for korleis dei likte dei ulike variantane, om dei meinte dei var pene, ok eller ikkje pene.

Foreldreskjema

I dette skjemaet svarte foreldra på spørsmål om kva for ein dialekt informanten snakka heime. På same måte som i elevskjemaet var det avkryssing for kva for ein språkleg variant informantane brukte, om dei valde bokmålsnære former eller hallingformer.

2.5 Val av variablar

2.5.1 Språklege variablar

Sidan eg ikkje snakkar hallingmål sjølv, har eg ikkje moglegheit til å bruke meg sjølv som normkjelde og informasjonskjelde til talemålet. I samband med utvalet av dei språklege variablane har eg derfor støtta meg til lokalspråklege kunnskapar hos Thoengen (1994) og Venås (1977, 1997).

For å kunne måle språkleg variasjon ved hjelp av kvantitative metodar, innførte Labov omgrepet språkleg variabel. Den språklege variabelen kan ifølgje Thelander (1979) vere ei fonologisk eining, eit semantisk omgrep eller ein grammatisk funksjon. Ein språkleg variabel er eit språkleg element med fleire moglege realiseringar.

Dei språklege variablane er valt ut etter desse to kriteria:

1. Språktrekket må ha eigenskapar som skil hallingmålet tydeleg frå bokmålsnær tale.
2. Variabelen må førekomme hyppig i daglegtale.

Variablane skal altså ha ein relativt høg markeringsverdi som gjer det enkelt å høyre om informanten snakkar hallingmål eller bokmålsnært. Dei skal også førekomme relativt ofte i daglegtalen, noko som vil gi eit stort tal realiseringar som igjen sikrar at den kvantitative analysen blir påliteleg.

Ifølgje Mæhlum (1992), Thoengen (1994) og Venås (1977) står personlege pronomen og nektingsadverbet i ei særstilling blant dei språklege variablane. Dei er frekvente, skil seg tydeleg frå den standardiserte, bokmålsnære varianten i dei fleste dialektar og utgjer sjølve kjernen i talemålet. Dette gir dei ein sterk markeringsverdi, spesielt som sentrale markørar av sosial og dialektal tilhøyrslse, og eit grunnlag for å knyte identitet til desse språklege trekka. Nettopp desse språklege variablane er gjerne dei siste som heng igjen hos språkbrukarar som elles har modifisert talemålet sitt kraftig. På grunnlag av dette vel eg å analysere talmaterialet mitt i to omgangar, den eine i høve til alle dei språklege variablane samla, den andre på basis av dei personlege pronomena og nektingsadverbet.

Eg vil her kort greie ut om variablane som eg har valt ut.

Trykk

I hallingmålet får framandord som til dømes banan, stasjon, musikk og bensin trykk på den første stavinga, slik som er vanleg også i dei andre austnorske målføra. Bokmålsnært talemål, derimot, har bevart det opphavlege trykket på ei av dei siste stavingane i ordet.

/u/ for /o/ + /å/

Nokre ord som blir uttala med u i hallingmålet, har o eller å i bokmålsnært talemål.

Hallingmålet har behalde u frå gammalt av, mens andre målføre på Austlandet har fått ei opning av vokalkvaliteten til o eller å. Eksempel på slike ord er bukk – bøk, burt – bort, bukse – bokse, upp – opp/åpp, sukker – sokker.

/ø/ for /å/

Mange ord som har å-lyd i bokmålsnær tale og blir skrivne med o, får ø i hallingmålet. Dette skjer i ord med ein gammal kort o-lyd, til dømes føss for foss, høgge for hogge, ørm for orm, gøtt for godt og søva for sove. Unntaket er bygda Ål som har å i slike ord. ”Ålingane pratar på å” (Venås, 1977:270) der resten av hallingane har ø.

Vokaltreklang

Endingane som blir lagde til stammen av substantivet i ubunden og bunden form fleirtal, er forskjellige i hallingmål og i bokmålsnært talemål. Hallingmålet manglar –r og har ulike vokalar i endingane. På halling heiter det guta – gutadn, saui – sauidn og viku – vikudn. Hallingmålet har bevart dei gamle norrøne fullvokalane a, i og u i trykklette stavingar – vokaltreklangen. I det bokmålsnære talemålet er desse fullvokalane reduserte til ein slapp e-lyd.

e / jæi

Subjektsforma av 1. person eintal, personleg pronomen, skil varietetane frå kvarandre. Hallingmålet har e, mens jæi er den tilsvarande forma i bokmålsnært talemål.

me / vi

Det same gjeld subjektsforma av 1. person fleirtal, personleg pronomen. I hallingmålet er forma me, mens bokmålsnær tale har vi.

dæi / di, dem

Når det gjeld 3. person fleirtal, personlege pronomen, har hallingmålet dæi som både subjekts- og objektsform. Tilsvarende former i bokmål er di og dem.

ikkji / ikke

Hallingmålet har nektingsadverbet ikkji, og i bokmålsnært talemål er forma ikke.

ko, kemm

Hallingmålets ko og kemm svarar til høvesvis hva og hvem i bokmålsnært talemål.

Kløyvd infinitiv

Hallingdal ligg innanfor jamvektsområdet og har kløyvd infinitiv. Ein del verb har bevart den gamle norrøne fullvokalen –a i endinga i infinitiv slik som i vera (vere) og gjera (gjere).

Resten har fått endingsvokalen redusert til ein slapp e-lyd slik som i bite og bruke.

Bokmålsnær tale har –e ending i infinitiv.

Presensformer av verb

Eg har valt å ta med presensformer av verb framfor preteritumsformer. Dette er fordi det er i presens hovudskiljet mellom hallingmål og bokmålsnær tale går. I bokmålsnært talemål endar dei fleste presensformene på –r, noko dei ikkje gjer i hallingmålet. Ein annan forskjell er skifte av rotvokal frå infinitiv til presens, noko som er vanlegare i hallingmål enn i bokmålsnær tale.

2.5.2 Sosiale variablar

Sosioøkonomisk bakgrunn er tradisjonelt ein sjølvstendig variabel i dei fleste språksosiologiske undersøkingar. Men i si store gransking i Eskilstuna fann Aniansson (1996) at sosioøkonomisk bakgrunn har mindre å seie enn alder og kjønn:

Intrycket av data blir närmast att det är viktigast att markera sin ålder och sitt kön, men att det kan variera med vilket av språkdragen det sker. Familjens socioekonomiska bakgrund blir av underordnad betydelse, jämfört med ålder och kön, i fråga om vad unga talare finner viktigt att markera (Aniansson 1996:263-264).

Materialet hennar viser dessutan at rolleforventningane for framtida gir eit klarare mønster enn den sosiale bakgrunnsvariabelen:

Språkformen visar tydligare vem man vill bli än vem man är, och detta är ett gott stöd för att se sociala ambitioner – av vilket slag de vara månne – som en stark språklig styrfaktor. (Aniansson 1996:266)

På grunnlag av dette vel eg å fokusere på andre sosiale variablar enn den sosioøkonomiske bakgrunnen til informantane. Eg kartlegg den faktiske språkbruken deira, det språklege og sosiale medvitet og dei språksosiale haldningane i forhold til dei sosiale variablane alder, kjønn og sosiale ambisjonar for framtida.

Alder

Sidan det ikkje var mogleg å gjere ei ekte longitudinell undersøking gjennom ein tiårsperiode, valde eg ut informantar i tre aldersgrupper, elevar i 4., 7. og 10. klasse.

Kjønn

Ei rekke sociolingvistiske granskingar viser at kvinner bruker fleire standardformer enn menn (Johnsen (red.) 1987, Mæhlum 1992). I Aniansson (1996) sitt materiale er målet for gutane å bli oppfatta som lokalspråklege, mens jentene ønsker å bli sett på som standardspråklege. For å kartlegge om det er kjønnsrelaterte skilnader også i undersøkinga mi, valde eg ei lik fordeling av jenter og gutar blant informantane.

Framtidsplanar

Som allereie nemnt, kan sosiale ambisjonar for framtida ha mykje å seie for val av talemålsvarietet. Ifølge Aniansson (1996) viser språkforma ikkje berre kven ein er, men også kven ein ønsker å vere. Dialekten signaliserer kvar ein har sine sosiale ambisjonar. Eg spurte derfor informantane om planane deira for framtida, kva for eit yrke dei kunne tenke seg, for å undersøke om det er samanheng mellom faktisk språkbruk og ønska sosial identitet hos elevane som deltok i granskinga mi.

2.6 Pilotundersøking

Heilt i starten av prosjektet gjorde eg ei lita pilotundersøking for å prøve ut metodane for innsamlinga av datamaterialet. Eg gjorde eit tilfeldig utval av ti informantar som var «heil»- eller «halvinnfødde», fem av kvart kjønn og følgde alle trinna i prosessen med datainnsamling, både opptak, språkprøver, oppgåver og spørjeskjema.

Pilotundersøkinga vart gjennomført i nabokommunen til dei skolane som var plukka ut til hovudgranskinga. På den måten unngjekk eg direkte kontakt mellom informantane i forprosjektet og elevane som skulle delta i den eigentlege undersøkinga, og mogleg påverking den vegen.

Metodane fungerte som planlagt. Det gjekk greitt å følgje intervjuguiden og oppgåvene under opptaka av intervjuet og pararbeidet. Når det gjeld matched guise-delen og dei andre oppgåvene, gjorde eg nokre justeringar i forhold til lengda på språkprøvene som vart spelte av, og kor mange gonger informantane skulle høyre på dei. Spørjeskjemadelen fungerte fint.

I opptakssituasjonane var eg aleine med informantane. Under arbeidet med oppgåver og spørjeskjema var det lærarar til stades i klasserommet. Erfaringa eg gjorde meg, var at lærarane var hjelpsame og engasjerte – og nokre gonger litt for ivrige med å forklare og dermed kunne påverke svara til informantane. I den eigentlege undersøkinga var det derfor ikkje lærarar til stades under datainnsamlinga.

2.7 Praktisk gjennomføring

Innsamlinga av datamaterialet til dette talemålsprosjektet føregjekk på slutten av 1990-talet. Før sjølve innsamlinga kunne starte, søkte eg om konsesjon hos NSD, Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og om tillating frå dei aktuelle kommunane. I tillegg gjorde eg avtaler med dei ulike skolane og innhenta samtykke frå foreldra til informantane.

Etter at pilotundersøkinga var gjennomført og evaluert, gjekk eg i gang med hovudprosjektet. Eg gjorde eit tilfeldig utval av informantar basert på oppvekststad og på den geografiske bakgrunnen til foreldra. Som nemnt tidlegare, var det eit absolutt krav at informanten var oppvaksen i Hallingdal, og at minst ein av foreldra hadde gjort det same.

Både kommunen, skolen, lærarane, foreldra og informantane fekk avgrensa informasjon i forkant av undersøkinga. For å unngå fokus på bruk av dialekt og især hallingmålet, ønskte eg at informantane skulle vite minst mogleg om kva prosjektet mitt dreidde seg om. Samtidig tykte eg det var etisk riktig å gi ei lita orientering til alle involverte. Dei fikk vite at undersøkinga var ein del av ei oppgåve eg jobba med ved universitetet, og at ho hadde med talespråklege forhold å gjere. Eg informerte også om at datamaterialet ville bli behandla anonymt, og at ingen opptak skulle komme på avvegar.

For å unngå at elevane skulle forstå kva eg var «ute etter», gjennomførte eg datainnsamlinga etter ei bestemt rekkefølge. Først gjorde eg opptaka av intervju og pararbeid. Deretter fekk informantane gjere oppgåver til språkprøver, og til slutt var det utfylling av spørjeskjema. Slik blei ikkje talespråket til informantane påverka av oppgåvene og spørsmåla som kom etterpå. Hallingmål blei nemnt først i oppgåvene til språkprøvene.

Under opptaka hadde eg eit eige rom å sitte i, og eg henta informantane inn etter tur. Til pararbeidet hjelpste lærarane til med å sette saman to og to elevar som passa saman, slik at para blei omtrent likeverdige med tanke på kor snakkesalige dei var. Nokre av informantane snakka i veg, mens andre var meir forsiktige av seg.

Eg forsøkte å gjere atmosfæren rundt opptakssituasjonane så trygg som mogleg. Opptakaren stod gøymt under bordet med berre mikrofonen synleg på bordet, og vi snakka litt om laust og fast før opptaka starta. Målet var at informantane skulle gløyme seg bort og snakke mest mogleg naturleg og uanstrengt. Eg trur informantane opplevde at dei to opptakssituasjonane hadde forskjellig grad av formalitet. Dei følte nok intervjuet litt meir formelt og høgtideleg enn det meir uformelle pararbeidet med klassekameraten.

Under kvart opptak følgde eg guiden med prestrukturerte spørsmål og oppgåver. Deriblant var det teikningar som var spesialdesigna for høvet, og som eg brukte til å lokke fram spesielle

ord og former. Informantane var positive og ivrige, og med deira velvillige innsats fekk eg mange timar med samtale på band. Gjennomføringa gjekk etter planen, og opptaka var av god kvalitet.

Etter at opptaka var avslutta, starta neste trinn – oppgåver knytte til språkprøver. Denne delen av undersøkinga føregjekk i klasserommet, med alle informantane på kvart klassetrinn. Først fekk elevane trappeoppgåva med sosial rangering av yrke, så kopling av yrke og språkprøver samt verbal guise-testen. Desse blei gjennomførte først for å unngå at informantane skulle oppdage kva eg var ute etter å undersøke. Først seinare i oppgåverekka kom det spørsmål som involverte hallingmålet. Etter kvar av oppgåvene blei arka samla inn for å unngå at nokon kunne gå tilbake og korrigere svara sine.

I ei av informantgruppene blei ein av inntalarane kjent igjen og avslørt med namn under avspelinga av språkprøvene. Eg avslutta då oppgåveøkta og innhenta ei ny språkprøve før eg seinare kom tilbake og gjennomførte denne delen av undersøkinga på nytt. Rekkefølga på språkprøvene var da stokka om. Elles gjekk språkprøveoppgåvene som planlagt.

Til slutt stod spørjeskjema for tur. Alle informantane på kvart trinn fylte ut elevskjemaet samtidig. Det tok omtrent ein halvtime, og eg var til stades i klasserommet i tilfelle nokon hadde spørsmål. Også lærarane fylte ut eit spørjeskjema, og informantane fekk med seg heim eit skjema til foreldra.

2.8 Reliabilitet og validitet

For å gi undersøkinga truverde forsøker eg å oppfylle krava til reliabilitet og validitet.

Reliabilitet er eit uttrykk for kor påliteleg datamaterialet kan seiast å vere. Eg har systematisert og behandla data og prøver å vise dei vala eg har gjort i dette arbeidet. Dette er med på å styrke truverdet til resultata som eg har komme fram til, og viser kor påliteleg prosjektet er.

Validitet handlar om å kunne stole på det som kjem fram av granskinga, kor godt datamaterialet representerer fenomena som blir utforska. Resultata skal kunne generaliserast til heile populasjonen ut frå informantutvalet i undersøkinga. I mitt materiale har eg undersøkt blant anna korleis informantane faktisk snakkar, kva for språksosiale haldningar dei har og korleis dei rapporterer om eigen språkbruk. Resultata gjeld for informantane i utvalet mitt og

kan ikkje generaliserast til å gjelde andre utvalsgrupper enn den eine som eg har undersøkt. Det er for få informantar med til å vere eit representativt utval.

Da eg valde ut informantane til undersøkinga, var det eit absolutt krav at minst ein av foreldra hadde vakse opp i Hallingdal. Eg tenkte at den geografiske bakgrunnen til foreldra har mykje å seie for kva for talemål som blir brukt heime, og at talemålet til barna slik blir påverka av korleis foreldra snakkar. Men eg spurde foreldra berre etter kor dei kom frå og ikkje om kva for talemål dei snakka. Her kan det derfor ha komme inn feilkjelder. Ein person som er oppvaksen i Hallingdal, treng jo ikkje nødvendigvis snakke hallingmål.

For å få opptak av mest mogleg naturleg språkbruk meinte eg at det var viktig å unngå fokus på bruk av dialekt, og især hallingmål, i forkant av undersøkinga. Eg ga derfor svært lite informasjon om granskinga og kva eg var ute etter å undersøke. Dei involverte fekk vite at eg jobba med ei oppgåve ved universitetet, og at ho handla om talespråklege forhold. Lokalavisa hadde ein serie artiklar om hallingmålet i tida før eg gjorde talemålsundersøkinga. I kva for grad dette blei fokusert på heime og på skolen, og i kva for grad dette kan ha påverka talemålet til informantane i opptakssituasjonen, er vanskeleg å vite. Men dersom elevane først har begynt å tenke over dialekten sin, kan dei ha anstrengt seg for å snakke mest mogleg halling.

Når det gjeld opptaka av intervjuet og pararbeidet, var situasjonane uvante for informantane. Sjølv opptakaren stod gøymt under bordet, men mikrofonen var synleg. Eg innleidde kvart opptak med småprat og prøvde å skape ei avslappa stemning, men at eg var til stades, og den uvanlege situasjonen, kan ha påverka språket til informantane. I undersøkinga ønskte eg å kartlegge det naturlege og spontane talemålet til elevane, altså korleis dei snakka når dei ikkje blei observerte. Samtidig var eg nøydd til å vere til stades i situasjonen – og dermed gjere han unaturleg – for å kunne utføre kartlegginga, jamfør Labovs velkjente «observer's paradox»:

The aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation (Labov 1972: 209).

Det er ei utfordring at språkbruk er situasjonsbunden, avhengig av situasjonen og deltakarane. Eit spørsmål som eg har stilt meg, er om det har vore mogleg å få opptak av naturleg språkbruk. Ifølge Labov (1972) er naturleg språkbruk den type språk der folk er opptekne av kva dei seier, og ikkje av korleis dei seier det. Ut frå mine observasjonar av informantane sitt

engasjement under opptaka har eg lit til at dei, i alle fall i periodar, har vore fokuserte på samtalen og kanskje gløymt både mikrofonen og forskaren for ei stund.

Som allereie nemnt var det stor forskjell på kor snakkesalige informantane var. Nokre av dei snakka i veg, mens andre var meir tilbakehaldne. Det betyr at eg fekk mindre materiale frå nokre enn frå andre. Dette kan vere ei svak side ved undersøkinga, men problemet var mindre enn eg hadde trudd. Også dei mest forsiktige tødde opp utover i opptaket, særleg i pararbeidet, og eg fekk mange realiseringar på band. Det hjalp nok mykje at lærarane hadde sett saman to og to informantar som passa saman, og som følte seg trygge på kvarandre.

I samband med verbal guise-testen kan det oppstå fleire feilkjelder. Informantane kan til dømes ha ei anna forståing av adjektivpara som dei skal vurdere språkprøvene etter enn det forskaren har. Dessutan er det forskjell på taletempoet til dei ulike inntalarane. Dette kan verke inn på korleis informantane oppfattar dei forskjellige personane i forhold til adjektivpara. Snakkar inntalaren sakte, kan det påverke om elevane vurderer han som t.d. klok eller ikkje klok, sjølvssikker eller usikker. Trykk, tonefall og pausar kan også ha sitt å seie for korleis ein inntalar eller ei språkprøve blir oppfatta. Ei anna feilkjelde kan vere at informantane ikkje høyrer språkprøvene godt nok, enten det er på grunn av uro og støy under undersøkinga eller nedsett høyrsel hos informantane. I slike undersøkingar er det også alltid ein fare for at nokre informantar ikkje tek oppgåva seriøst og gir tilfeldige avkryssingar slik at svara deira ikkje er til å stole på.

Om desse moglege feilkjeldene kan ha påverka datamaterialet, er vanskeleg å seie. Under gjennomføringa ute i skolane opplevde eg informantane som motiverte og oppriktig interesserte i å hjelpe meg med undersøkinga. Eg forklarte tydeleg kva dei skulle gjere i forkant av kvar oppgåve, og mellom kvar språkprøve fekk dei god tid til å svare. Heile tida var eg tilgjengeleg dersom dei hadde spørsmål til adjektivskalaen og dei andre oppgåvene. Det var god arbeidsro i klasseromma under avspelinga av språkprøvene, utan forstyrringar av noko slag. Slik eg ser det, låg alt til rette for eit solid fundert datamateriale. Eg valde dessutan å bruke fleire metodar, både knytte til språkprøvene og i elevskjemaet, for å undersøke informantane sine haldningar til talemål. Slik kunne eg få eit breiare grunnlag til å trekke konklusjonar.

Når det gjeld kvantifiseringa av materialet, registrerte eg dei språklege variablane ved å lytte til opptaka og telje realiseringane. Kor mange gonger eg lytta til dei forskjellige opptaka, er

vanskeleg å anslå, for nokre av dei kravde at eg spola tilbake og lytta om igjen og om igjen. Men minst to gonger har eg i alle fall lytta til kvart opptak. Alt opptaksmaterialet er grunnlaget for oppteljinga, og sjølv oppteljinga av realiseringane gjorde eg to gonger. Når det gjeld svar på oppgåver og i spørjeskjema, registrerte eg dei ein gong, men eg las korrektur på kvart femte skjema for å forsikre meg om at eg hadde registrert riktig. Eg fann berre to feil, som eg retta opp. Det gir ein låg feilprosent, og eg såg ingen grunn til å lese korrektur på alle skjema. I resultatanalysen valde eg å bruke enkel prosentrekning, og resultata presenterte eg ved hjelp av Excel-tabellar og -diagram. I denne prosessen vil det alltid vere ein fare for at forskaren kan ha gjort feiloppteljingar eller feilutrekningar.

Eg har forsøkt å oppfylle krava til reliabilitet og validitet i arbeidet med denne undersøkinga. Men det er moglege feilkjelder ved forskjellige sider av metodane som eg har brukt, og det er vanskeleg å vite i kor stor grad desse feilkjeldene har påverka resultata. Eg meiner likevel at materialet kan vise eit bilde av tendensane i den faktiske språkbruken til informantane, utviklinga av språkleg og sosial identitet og av språksosial kompetanse samt samanhengen mellom talemålsvarietet og sosiale ambisjonar for framtida.

3 Faktisk språkbruk

I dette kapittelet tek eg for meg faktisk språkbruk og presenterer teoribakgrunn og tidlegare forskning kring språkleg variasjon. Eg vil presentere nokre sociolingvistiske studiar som eg meiner er relevante for denne oppgåva, og sjå nærmare på regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane. Deretter ser eg på hallingmålet og i kva grad barn og unge i undersøkinga mi snakkar lokalspråkleg eller bokmålsnært.

3.1 Teoribakgrunn og tidlegare forskning

3.1.1 Kva er språk?

Store norske leksikon definerer språk som høyrlege ytringar i form av tale, eller synlege ytringar i form av teikn eller skrift, som inneheld informasjon om sanseintrykk, tankar, kjensler og så vidare, frå eit menneske til eit anna. Talespråket er den opphavlege forma for språk, mens skriftspråket utvikla seg seinare med utgangspunkt i talespråket.

Store norske leksikon forklarar språk også slik:

Språk kan også forstås som et system av regler for dannelse av ytringer som er felles for en gruppe mennesker. På samme måte som andre regler for sosial atferd vil dette regelsystemet skifte fra samfunn til samfunn, slik at det finnes et stort antall forskjellige språk (snl.no/språk).

Språk er det viktigaste uttrykksmидdelet for menneska og blir brukt i interaksjon mellom menneske som eit middel til kommunikasjon. Ifølge Halliday (1998) er språket eit sosialt fenomen som gjer mennesket til eit sosialt vesen som samhandlar med andre individ og med verda omkring. Slik høyrer språket, etter mi meining, både til individet og til samfunnet.

Innanfor alle språk finn vi variasjon. Denne variasjonen kan vere knytt til geografiske forhold og gi ulike dialektar, eller til sosiale forhold og variere med til dømes klasse, kjønn og yrkesbakgrunn. Slik kan språket til den enkelte gi mykje informasjon om språkbrukaren – kvar han kjem frå, kven han er – eller ønskjer å vere, om sosial posisjon og om kva for sosial gruppe han er mest knytt til.

Slik variasjon gjer det vanskeleg å definere eit språk som eit sett språkreglar på reint lingvistisk grunnlag. Det er ikkje lett å definere skillet mellom språk og dialektar. Kva skal

kallast eit eige språk, og kva skal kallast dialektar av same språk? Ofte er det umogleg å trekke grensa mellom dei. Anslaga på kor mange språk verda har i dag, varierer mellom 6000 og 7500, blant anna på grunn av vanskaner med å skilje mellom språk og dialektar.

3.1.2 Kva er dialekt?

Seip (1963) meiner at det er umogleg å sette ei fast grense mellom språk og dialekt. Han seier at det i mange tilfelle er politisk–geografiske forhold som er avgjerande. I Skandinavia har vi til dømes tre forskjellige språk. Dei er stort sett innbyrdes forståelege, og reint lingvistisk sett kunne dei kallast eitt språk. Det er politiske årsaker som gjer at språkområdet er delt i tre. I store delar av Europa er det eit såkalla dialektkontinuum, med glidande overgangar frå ein varietet til ein annan. Kvar eitt språk sluttar og kvar eit anna begynner, kan vere vanskeleg å seie. Slik er det også med dialektar.

For å kunne snakke om ein bestemt dialekt, må denne dialekten ha visse målmerke, altså lingvistiske kjennemerke, til skilnad frå andre dialektar. Slike grenser mellom forskjellige talemål, såkalla isoglossar, er tenkte linjer som viser utbreiinga av lingvistiske trekk (Chambers og Trudgill 1980) og er brukt til å avgrense og definere dialektar. Men slike isoglossar er sjeldan samanfallande. Akkurat som med språk er det glidande overgangar mellom dialektar, og det er vanskeleg å skilje den eine frå den andre. Dessutan er dei forskjellige målmerka i stadig forandring. Den same dialekten vil ikkje lyde likt hos eldre og yngre talarar da det eksisterer språklege forskjellar mellom generasjonane.

Dei fleste dialektologar er einige om at dialektomgrepet er lite presist, og det eksisterer mange forskjellige definisjonar. Vi skal no sjå nærmare på nokre av dei.

Innanfor nordisk språkvitskap og dialektforskning er den tradisjonelle definisjonen at ein dialekt er ein talemålsvarietet knytt til eit bestemt geografisk område, altså ein geolekt. Dialekt er ein «stadbunden varietet av eit språk», ifølgje Venås (1991:107). Thelander (1974) seier at ein dialekt er ein regionalt avgrensa språkvarietet, ein varietet som kan skiljast lingvistisk frå tilgrensande varietetar i slekt med det same nasjonalspråket.

Vikør (1994:55–56) forklarar omgrepet dialekt på fire forskjellige måtar:

1. To lingvistiske definisjonar:

- a) Ein dialekt er ein varietet av eit språk. Dialekten utgjer eit språkssystem og kan fungere som «språk» i seg sjølv, men står så nær andre varietetar at dei saman må reknast som dialektar av eit språk.
 - b) Same definisjon som i 1a, men dialekten er knytt til eit geografisk bestemt område.
2. Ein sosiologisk definisjon: Ein dialekt er ein varietet som ikkje er standardisert, og som ikkje har nokon skriftspråksvarietet knytt til seg.
 3. Ein psykologisk definisjon: Ein dialekt er den første talemålsvarietet ein person lærer, uavhengig av kva for samfunnsfunksjon eller status denne varietetten har. Ein skriftsmålsnær talemålsvarietet er, etter denne definisjonen, dialekt hos dei som har vakse opp med han, men standardtalemål hos dei som har gått over til han som vaksne.

Chambers og Trudgill definerer ulike dialektar som:

[...] varieties which are grammatically as well as phonologically different from other varieties (Chambers og Trudgill 1980:5);

jamfør Vikør sin lingvistiske definisjon. Etter denne definisjonen har vi å gjere med ulike dialektar når ei viss mengde fonologiske og morfologiske element er forskjellige. Også Petyt definerer dialekt slik:

The term dialect refers, strictly speaking, to differences between kinds of language which are differences of vocabulary and grammar as well as pronunciation (Petyt 1980:16).

Ein dialekt er, som allereie nemnt, ein talemålsvarietet knytt til eit bestemt geografisk område, og denne geografisk avgrensa talemålsvarietetten kallar vi ein geolekt. I tillegg til denne tradisjonelle definisjonen er dialekt også eit samleomgrep for sosial og individuell variasjon av språket. Av erfaring veit vi at ingen snakkar heilt likt. Det finst individuelle forskjellar. Alle har sin eigen idiolekt, som syner korleis kvart individ har sitt eige særpreg på talemålet sitt. Idiolekten kan skilje seg meir eller mindre ut frå dialekten på staden. I sosiolektane, dei sosialt avgrensa talemålsvarietetane, har dei språklege variasjonane samanheng med sosiale variablar som til dømes alder, kjønn, sosial status og yrkesbakgrunn.

Sandøy (1996) og Chambers og Trudgill (1980) hevdar at alle i utgangspunktet pratar dialekt. Dei meiner at omgrepet dialekt rommar både geolektar, idiolektar og sosiolektar, i tråd med Vikør sin psykologiske definisjon av dialekt.

Mæhlum (1992) ser på dialekt som «ein strukturell heilskap». Sidan alle geografisk eller sosialt avgrensa varietetar består av ei rekke individuelle idiolektar, vil det alltid vere individuelle avvik innanfor rammene av den strukturelle heilskapen. Kor stor grad av individuell variasjon språkssystemet kan tolerere, kva for lingvistiske trekk som kvalifiserer til å bli inkluderte, og kva for trekk som bryt med systemet, blir avgjerande spørsmål.

Når språkbrukaren vel mellom fleire moglege uttrykksformer, plasserer han seg i forhold til dei to språklege markeringsfunksjonane prestisje og identifikasjon. Det eksisterer førestillingar, knytte til både sosialt og geografisk avgrensa språkvarietetar, om kva slags talemål som er stygt og fint, og om kven det sømmar seg for å snakke slik eller slik. Valet av eiga språkleg uttrykksform viser kven språkbrukaren ønsker å identifisere seg med.

Språklege val er knytte til identitet og identifikasjon. Dersom språkbrukaren opplever talemålet sitt som markerande for si sosiale gruppe, vil han kunne signalisere tilhøyrslø eller avstand til gruppa gjennom val av språkleg kode. Le Page og Tabouret-Keller meiner at nettopp dette er den viktigaste faktoren som styrer dei språklege vala våre:

One adopts the supposed rules of those groups one perceives to be socially desirable, to the extent that one wishes to be identified with them (Le Page & Tabouret-Keller 1985:184).

Somme framhevar ein slik «bevissthet om det eksklusive ved den gruppespesifikke språkbruken» som eit sentralt kriterium ved dialektomgrepet (Mæhlum 1992:11). Nettopp dette medvitet om tilhøyrslø innanfor ei gruppe som har ei bestemt talemålsnorm, er truleg avgjerande for at geografisk avgrensa varietetar kan bestå som relativt konforme og avgrensa i forhold til andre varietetar. Etter denne oppfatninga kan vi sjå ein dialekt som:

[...] en geografisk markert lingvistisk struktur, som i tillegg har en bestemt sosial aksept gjennom sin posisjon som norm (Mæhlum 1992:13).

Faktisk språkbruk omfattar stor variasjon og individuelle forskjellar frå talar til talar. Alt etter mottakar og situasjon varierer folk talemålet sitt, både medvite og umedvite, mellom ulike stilar frå sitt personlege stilregister. Det eksisterer språklege forskjellar mellom generasjonane og mellom sosiale grupperingar innanfor same geografiske område. For å kunne bruke

dialektomgrepet er det nødvendig å oversjå ein del individuell variasjon. Fordi det ikkje finst to personar som snakkar heilt likt, vil dialektomgrepet alltid måtte oppfattast som ei generalisering og eit hjelpemiddel til å avgrense eit stort språkleg materiale. Å beskrive ein dialekt er dermed å generalisere. I denne tydinga er dialekt ei språkssystematisk idealisering og eit operasjonelt omgrep, det vil seie eit omgrep som vi kan tilpasse brukssituasjonen (Sandøy 1985, Mæhlum 1992).

Definisjonen av dialektomgrepet som eg vil legge til grunn i arbeidet med hallingmålet i denne oppgåva, er ei samanstilling av Vikør (1994) sin lingvistiske og sosiologiske definisjon. Ein dialekt er altså eit språkssystem knytt til eit geografisk bestemt område, men er ikkje formelt standardisert og har ingen skriftspråknormal knytt til seg. På dette grunnlaget kan vi seie at idealisert utgjer hallingmålet eit fullstendig språkssystem, men eigentleg har varieteteten stor språkleg variasjon.

3.1.3 Sosiolingvistikk

Sosiolingvistikk er ein tverrfagleg forskingsdisiplin som studerer forholdet mellom språk og samfunn, samanhengen mellom språklege og sosiale forskjellar. Lingvistikk er vitenskap om språket, og sosiologi er vitenskap om samfunnet. Venås definerer sosiolingvistikk slik:

Når språkforskinga vert plassert innafor eit breitt perspektiv, når ein studerer korleis språk og samfunn verkar saman og i høve til kvarandre, vert studiet ein del av både språkvitenskapen – lingvistikken – og av samfunnsvitenskapen – sosiologien. (Venås 1991).

Variasjon er eit sentralt omgrep innan det sosiolingvistiske forskingsfeltet. Forskarane søker å kartlegge, forklare og forstå språkleg variasjon i forskjellige sosiale og geografiske fellesskap og å finne ut korleis talarar bruker språket til å markere til dømes sosial bakgrunn, tilhøyrse og distanse. Sosiolingvistikken studerer også korleis talarar varierer talemålet sitt etter kven dei snakkar med, kva dei snakkar om og situasjonen dei er i.

Ei sosiolingvistisk gransking kan også gi oss verdfull oversikt over språklege endringar på frammarsj ved å samanlikne språkbruken hos eldre og yngre talarar og kunnskap om korleis menneske snakkar saman og blir sosialiserte gjennom språket. Det sosiolingvistiske forskingsområdet nyttar ulike tilnærmingsmåtar, til dømes psykologi og antropologi, og nettopp denne integrasjonen av forskjellige forskingsfelt har ført til kritikk mot sosiolingvistikken for å vere for lite vitenskapelig (Inger Foss Aaserud 2000).

Sosiolingvistik er ikkje ei gammal nemning. «Sociolinguistics» vart så vidt nemnt ein gong i 1930-åra samt rundt 1950, ifølgje Venås (1991), men nemninga slo igjennom fyrst under ein vitskapskongress i USA i 1964. Sidan etablerte sosiolingvistikken seg som eigen forskingsdisiplin med ei rekke undersøkingar av det kompliserte forholdet mellom språk og samfunn.

Her i landet var Amund B. Larsen tidleg ute med å kartlegge bymåla, faktisk tidlegare enn i andre land. Han studerte det eigentlege folkemålet, vulgærmålet som det vart kalla, i Oslo, Bergen og Stavanger i perioden 1907–1925 (Venås 1991). Larsen forstod tidleg at psykologiske og sosiale krefter var viktige faktorar i språkveksten, og det var han som skapte omgrepet «nabo-opposisjon».

Labov blir rekna som ein av grunnleggarane av sosiolingvistikken, og med ei rekke viktige granskingar av talemål har han plassert seg som ein av dei aller fremste i det sosiolingvistiske forskingsområdet. I 1966 ga han ut *The Social Stratification of English in New York City*, eit grunnleggjande verk i moderne sosiolingvistik. Her granskar han den sosiale lagdelinga av engelsk talemål i New York. Labov var ein føregangsmann når det gjaldt innsamlingsmetodar, strukturering av innsamla materiale og analyse av vekselverknaden mellom språk og samfunn (Venås 1991), og arbeida hans har vore ei inspirasjonskjelde for seinare granskarar av talespråk (Aniansson 1996).

Granskingane til Labov omfattar i første omgang vaksne informantar og kartlegging av no velkjent uttale- og formvariasjon i høve til formaliteten i talesituasjonen, sosial status, kjønn og alder hos talaren. Han ser kvar informant som ein representant for talespråket til ei bestemt sosial gruppe. Språket til kvar talar blir bestemt av kva for sosial gruppe talaren høyrer til (Aaserud 2000).

På grunnlag av observasjonar og data frå barna til New York-informantane skisserer Labov ein modell for korleis barn og unge gradvis erobrar standardspråket i talen sin. Denne modellen bygger på den sosiale motsetnaden mellom Standard English og Black English Vernacular og på læring av standardvarietet som naudsynt for sosial mobilitet. Dette er forhold i eit sosiolingvistisk miljø ganske ulikt det som blir undersøkt i denne granskinga. Eg vel likevel å ta med modellen fordi han har vore eit sentralt referansepunkt hos dei fleste som har studert utviklinga av språksosial kompetanse og evne til sosial variasjon hos barn og unge.

Modellen til Labov har seks steg. Først lærer barnet seg språket i det første nærmiljøet sitt heime med foreldre som normkjelde. Deretter går barnet inn ei verd med jamaldra barn som normkjelde, der ein lokal, ikkje-standard varietet er einaste talestil. Her tilbringar barnet åra mellom 5- og 12-årsalderen når det er språkleg mest formbart. I starten av tenåra begynner barnet å legge merke til sosialt signifikante skilnader i språket til andre talarar, men først i midten av tenåra tilpassar eller varierer det sin eigen tale, ofte i samband med overgang til høgare skoleslag eller utvida sosial krets. Det neste steget i utviklinga krev enda sikrare bruk av standardvarietet, og det siste stadiet, å beherske standardspråket fullt ut, blir nådd av svært få talarar, noko som gjerne går ut over det opphavlege talespråket deira (Labov 1965).

Hovuddraga i modellen er framleis aktuelle i dag sjølv om nyare forskning har modifisert delar av han. Det er særleg to punkt som seinare empiriske studiar stiller spørsmål ved: tidspunktet for når barna lærar språkleg variasjon samt lineariteten i utviklinga. At det lokale språket, altså ikkje-standardvarietet, skal vere barnet si einaste taleform fram til midten av tenåra, blei raskt modifisert av tidlege tverrsnittsstudiar.

Wolfram (1969) finn ein stigande grad av tilpassing til standardvarietet frå dei yngste og opp til dei heilt vaksne i ei undersøking av aldersvariasjon i Detroit Negro Speech. Men tilpassinga skjer ikkje jamt som i Labov sin modell. 10–12-åringane har enno inga innsikt i dei sosiale konsekvensane av språkbruken. 14–17-åringane har utvikla språksosial kompetanse, men talespråket deira er meir prega av ikkje-standardformer enn hos dei yngste informantane, noko Wolfram ser i samanheng med det vanlege tenåringsopprøret mot normene i vaksenverda (Wolfram 1969).

Tendensane i ei gransking av språket i Glasgow er motsetningsfulle, og Macaulay (1977) finn den forventta tilpassinga til vaksennormene bare ved visse av variablane. 10-åringane i undersøkinga viser ikkje språksosialt medvit, og slutninga er at tileigninga av normene skjer i 10–15-årsalderen.

Utviklinga av sosial og stilistisk variasjon hos unge talarar er kartlagt i ei rekke undersøkingar. Både Reid (1978) og Romaine (1975) har gjort granskingar i Edinburgh. Reid finn begge formene hos dei 11-årige gutane i materialet sitt, og Romaine ser stilistisk variasjon hos 10-åringar i lågare sosiale lag. Også hos 8-åringar i London (Beaken 1971) og hos 9–11-åringar i Cardiff (Mees 1977) er det funne sosial variasjon. På grunnlag av undersøkinga si blant italiensk-amerikanske barn meiner Biondi (1975) at stilistisk variasjon

er å finne hos 6-åringane og i ei enda meir utvida form hos 10-åringane, mens talespråket til 13-åringane er gått tilbake til eit monostilistisk stadium. Ei liknande tilpassing til normene i vaksenverda ser vi også blant dei yngre informantane, 10–19-åringane, i Trudgill (1972) si store undersøking i Norwich.

Også Portz (1982) har gjort ei kartlegging i Norwich, for å undersøke den sosiolingvistiske utviklinga hos barn og unge i 9–18-årsalderen. Datamaterialet viser utviklinga frå barn til vaksen som ei lineær og gradvis tilpassing til prestisjevarieteteten, men i midten av tenåra bryt 15–16-åringane kraftig med den jamne lina. Sidan kjem 17–18-åringane tilbake til omtrent det same nivået som 9–12-åringane. Portz har ei sosialpsykologisk tilnærming og forklarar 15–16-åringane sitt brot med den lineære kurva ut frå den sosiokognitive utviklinga der den sosiale innlæringa er ein vekselverknad mellom internalisering av sosiale normer og vurderinga av dei. Portz ser på språkvariasjon som ein refleksjon av haldningar og relaterer dei ikkje-lineære funna med resultata frå ein haldningstest ho gjorde blant tenåringar, også denne undersøkinga i Norwich. Materialet viser at 13–14-åringane føretrekker standardtalarar og å bruke standardvarieteteten sjølve, mens 15–16-åringane har ein sterk preferens for ikkje-standardtalarar og nyttar ekstremt mange ikkje-standardformer i eigen tale. Portz ser resultata for 15–16-åringane i samanheng med at vurderinga av språklege normer og verdiar kulminerer i denne aldersgruppa.

Mees (1977, 1983) gjer i si undersøking i Cardiff nye opptak av informantane sine etter fire år. Dei var 9–11 år gamle under den første innspelingsrunda og er fire år seinare i ein annan utviklingsfase. Mees finn den same variasjonen, som er så å seie uforandra. Det nye er at tenåringane viser teikn på divergens i tilpassinga til normene for høvesvis open og skjult prestisje. Mees jamfører undersøkinga si med nokre av dei tidlegare kartleggingane og kvar dei trekker grensa for medviten variasjon. Hos Wolfram (1969) er grensa mellom tenåringen og den vaksne, og hos Macaulay (1977) mellom barn og tenåringar. I Reids (1978), Romaines (1975) og Mees sin eigen studie er det medviten variasjon allereie hos barn – mykje tidlegare enn det Labov (1965) si high school-grense tilseier.

Den sosiolingvistiske forskinga som eg har snakka om til no, gjeld urbane miljø i land med tydelegare sosiale skilje enn her i Noreg og i dei andre nordiske landa. Samanlikna med USA og Storbritannia har landa i Norden vagare sosial klassesdeling, urbaniseringa har komme kortare, i alle fall i delar av området, og dialektane har større prestisje. Dei amerikanske storbystudiane ber preg av forholdet mellom prestisjefylte Standard English og av den mindre

akta Black English og middelklasseidentifikasjonen. Undersøkingane i Storbritannia reflekterer eit sterkare klassemedvit og det komplekse forholdet mellom det overregionale RP og dei regionale og sosiale varietetane.

På det nordiske språkområdet er det ifølge Aniansson (1996) gjort få undersøkingar av språkvariasjon hos barn og unge. Variasjonsstudiane har ofte tatt for seg dialektutjamninga og er lagde utanom storbyane.

I starten av 1950-talet er Nordland (1954) uvanleg tidleg ute i Norden med ei gransking av språkvariasjon hos barn. Informantane er 9-åringar i Oslo, og dei viser seg å vere medvitne i valet mellom dei språklege variablane. Resultatet er ein sosialt og kjønnsmessig lagdelt språkbruk. Ein generasjon seinare blir undersøkinga følgd opp med ei ny gransking, denne gongen med 11-åringar i same område. Det innsamla materialet gir liknande resultat, bortsett frå at det har fleire av dei tidlegare undertrykte ikkje-standardformene. Western (1976) tolkar funna som enten ei pågåande språkforandring eller som ein aldersprogresjon hos barn i førpuberteten.

I ein studie av språkleg variasjon blant 1.-, 6.- og 9.-klassingar i Arendal ser Kristoffersen (1980) at grunnskoletida framstår som språkleg utjamnande. Det er lite variasjon å finne i slutten av grunnskoleperioden. Barna, som ser ut til å komme til skolen med heimens varietet som norm, tilpassar seg språket til kameratane og blir stadig meir like språkleg etter kvart som åra går. I slutten av grunnskoletida har eit uvanleg einsarta talespråk manifestert seg. Barn frå høgare sosiale lag har gått gjennom den største tilpassinga frå eit meir prestisjefyllt talemål til meir lokalspråkleg tale. Ifølge Kristoffersen hindrar ikkje dette ei eventuell endring mot prestisjenorma ganske snart etter grunnskolen, når val av vidare utdanning og yrkesretning skapar behov for ei ny talespråkleg norm (Kristoffersen 1980). Eit liknande resultat, med liten språkleg variasjon i slutten av grunnskoleåra, finn Johannessen (1983) blant elevar i Bergen.

Også ei gransking på Nøtterøy reflekterer kor viktige skoleåra er for utviklinga av talemålet til elevane. Maagerø (1983) undersøker talespråket hos 9-åringar og 15-åringar i grunnskolen og 18-åringar på gymnaset. Omtrent halvparten av realiseringane er standardformer, og elevane varierer talemålet etter situasjonen. Dei yngste informantane er temmeleg standardspråklege, jentene meir enn gutane. Maagerø ser kjønsskilnaden som teikn på at skolen ventar meir tilpassing av jenter enn gutar. Det er nemleg her blant 9-åringane den største kjønsskilnaden er. Dei som snakkar mest lokalspråkleg i undersøkinga, er 15-åringane, mens gymnaselevane

har tilpassa seg standardvarietet. Også blant 15-åringane er det jentene som er mest standardspråklege, mens hos gymnaselevane er kjønsskilnaden redusert.

Ein dansk dialektososiologisk studie kartlegg situasjonell variasjon hos 14-åringar i Vinderup, ein mindre stasjonsby på Jylland. Kristensen (1980) samanliknar bruken av dialekt og standardspråk mellom skoleelevar frå sjølve byen og tilreisande elevar frå landsbygda. Materialet viser berre små skilnader i forventa retning. Dialekten trer meir fram i ein uformell talesituasjon hos gutane og hos elevane frå landsbygda. I ein annan dialektstudie frå Jylland undersøker Pedersen (1977) språkvariasjon hos skolebarn i 4. og 8. klasse. Granskinga viser at dei eldste elevane gjer medvitne kodeval, mens det blant dei yngste informantane er døme på språkleg variasjon som ikkje synest å vere medviten.

På 1970-talet startar det svenske prosjektet «Barnets språklige identifikation», leidd av Bengt Loman. Formålet er å kartlegge korleis barn utviklar evna til å uttrykke sosial identitet gjennom språk. Både Hammermo (1989) og Aniansson (1996), som er knytte til prosjektet, gjer grundige kartleggingar av språkleg og sosial identifikasjon hos svenske skolebarn i Eskilstuna. Hammermo finn fonologisk variasjon mellom lokale subvarietetar, knytt til både det stilistiske og det sosiale, trass i at informantane er nærmast overregionale i språkbruken. 70–80 % av realiseringane er standardformer. Aniansson meiner at det herskar ein underliggende ideologi om at skolen skal fungere utjamnande. Ifølge Aniansson har ikkje skolen denne funksjonen i praksis. Ho ser barn komme til skolen med tydelege forskjellar i språkbruken. Blant dei yngre informantane jamnar skilnadene seg ut, men i dei seinare klassene aukar forskjellane igjen. Materialet viser også at gutane markerer tilhøyrse til det lokale miljøet ved å snakke lokalspråkleg, mens jentene bruker fleire standardnære former.

3.1.4 Regionalisering

Med framveksten av sosiolingvistik som ein eigen forskingsdisiplin i 1960- og 70-åra er det gjort ei rekke norske undersøkingar som kastar lys over den komplekse relasjonen mellom språk og samfunn. Talespråket går gjennom endringar akkurat som samfunnet. Talemålsutviklinga heng nøye saman med endra samfunnsforhold. Om utviklinga seier Seweriiin:

Det gamle klassesamfunnet er borte. Det er skjedd ei økonomisk og språklig utjamning. Folk har bedre utdanning enn noensinne. De geografiske forskjellene er

ikke lenger så dramatiske. Levestandarden er stort sett lik over hele landet. [...] I dag flytter folk mye, de skifter gjerne yrke flere ganger. Talespråket jamnes ut. (Seweriin 1989:8)

Dei siste generasjonane har auka sentralisering og urbanisering samt betra kommunikasjon gjort verda mindre, både internasjonalt og innanlands. Det har ført til auka kontakt og fleire moglegheiter for språkleg påverknad. Ulike dialektar og sosiolektar har møtt kvarandre i lokalsamfunn, og forskjellige språknormer har komme i konflikt. Slik har både det norske språket og bygdedialektar tatt opp i seg element utanfrå (Gundersen 1993, Steinsholt 1964, 1972, Vannebo 1987).

Hovudtrekket i talemålsutviklinga er at det går føre seg ei regionalisering av dei tradisjonelle dialektane, nemleg ei utvikling i retning av ulike regionale talemål. Dialektane i kvar region blir meir like dialekten i regionsenteret, til dømes Oslo på Austlandet, Stavanger på Sørvestlandet eller Trondheim i Trøndelag (Gundersen 1993, Torp 1988, 1997, Vikør 1992).

Der byane er sentrum, er det den folkelege varianten av bymåla som er ekspansiv, ikkje det «høgare», meir prestisjefylte talemålet. Det er dei folkelege formene som er på offensiven (Gundersen 1993, Sandøy 1985, 1987). Gabrielsen (1984) si undersøking av talemålet blant skoleungdommar i Stavanger viser korleis den folkelege varianten av ei rekke språkdrag fortrenger den tilsvarande varianten frå det høgare talemålet. Det moderne, folkelege bymålet vinn fram blant ungdommen.

Slik går det føre seg ei utjamning også av den sosiale variasjonen. I byane styrker det folkelege talemålet posisjonen sin (Sandøy 1987), og i Oslo er det tydelege skiljet mellom den tidlegare lågstatusvarietetten austkantmål og det prestisjefylte vestkantmålet i ferd med å bli viska ut. Ifølge Torp (1997) skjer utjamninga ikkje berre i vestkantmålet sin favør, men ofte tvert imot.

Oslo er hovudstad og den største byen i landet, og Austlandet er den mest tettfolka regionen. Oslomålet har derfor ein spesiell posisjon blant dei norske dialektane. Den moderne utgåva av det folkelege oslomålet har utvikla seg til ein slags substandard og gir oss ein språksituasjon der det eksisterer to former av austnorsk, begge med ein viss overregional prestisje (Torp 1988). Ifølge Vikør (1992) ekspanderer det folkelege bymålet, særleg det i hovudstaden, som modell også for talespråket i andre byar og tettstader, særleg blant ungdommen.

Offisielt har vi eigentleg ikkje noko standardtalemål i Noreg. Det er berre skriftspråka som er normerte. På Austlandet fører dialektutjamninga til at dialektane fleire stader er på rask tilbakegang blant dei unge som går over til å bruke eit talemål som folk kallar «bokmål» eller «bymål». Dette «bokmålet» eller «bymålet» er eit talemål som stort sett er likt folkeleg oslomål, og som ligg nær radikalt bokmål. Fleirtalet av dei som snakkar bokmålsnært, har austnorsk uttale, og språkforma blir kalla «standard austnorsk» (Torp 1988, 1997, Sandøy 1987). Standard austnorsk har høgare status enn dei andre talemålsvarietetane, og Mæhlum (1992) peiker her på den særstillinga som denne språkforma har fått:

[...] det er helt klart at et normalisert østnorsk talemål er den, trolig eneste, varieteten som er i stand til å signalisere det geografisk umarkerte, eller nøytrale, samtidig som den også vil være en markør av noe spesifikt østnorsk. (Mæhlum 1992:61)

Også i Sverige og i Danmark utviklar det seg såkalla regionalspråk, og der har dialektutjamninga komme mykje lenger enn her i landet. Dei tradisjonelle dialektane er i full oppløysing. I Danmark er det berre i utkantområda dialektane held seg, til dømes i delar av Jylland og på Bornholm. I Sverige er det bevart dialektar i alle landsdelane, mest i dei nordlege regionane. Elles har dei tradisjonelle talemåla blitt erstatta av eit regionalt riksspråk. Som her i Noreg er det det folkelege byspråket, særleg hovudstadsspråket, som dominerer og påverkar talemålet også i andre byar, særleg blant dei unge. I Danmark spreier det folkelege, og ikkje særleg «danna», hovudstadsmålet, seg til alle større sentrum over heile landet (Vikør 1992).

3.1.5 Hallingmål

Som vi har sett, er det ikkje noka enkel oppgåve å definere kva som er ein dialekt. Når det gjeld hallingmålet, er det vanskeleg å trekke skarpe skilje ut frå reint språklege kriterium. Det er likevel nødvendig å komme fram til ei form for avgrensing av dialekten.

Thoengen definerer hallingmålet slik:

[...] det målet som tales i Hallingdal av de innbyggerne som er født og oppvokst i dalen, eller som flytta dit i svært tidlig alder og senere vokste opp der (Thoengen 1994:14).

På denne måten er dialekten avgrensa mot andre talemål som ein talemålsvarietet knytt til eit bestemt geografisk område, nemleg dalen.

Denne oppgåva er ein studie av blant anna talemål og språkhaldningar hos eit utval barn og unge i grunnskolen i Hallingdal. Når det gjeld faktisk språkbruk, ser eg på kor hallingmålet står i forhold til bokmålsnær tale, om talarane er lokalspråklege eller standardspråklege. Studien har informantar frå to av dei seks kommunane i dalen. Eg vel likevel ikkje å avgrense talemålet i forhold til andre lokale varietetar eller i distriktet. Skilnadene mellom varietetane har ikkje innverknad på resultata. Det viktigaste for granskinga er å registrere alle hallingformer generelt og undersøke om talemålet til informantane er hovudsakleg lokalspråkleg eller standardnært.

I denne oppgåva vil eg bruke nemningane hallingmålet, hallingdialekten og halling om kvarandre i tydinga talemålet i Hallingdal. Det er også dette talemålet omgrepet lokalspråkleg viser til, brukt om talespråket til informantane.

3.1.6 Bokmålsnært talemål

I dette kapittelet undersøker eg, som allereie nemnt, graden av lokalspråkleg eller bokmålsnær tale hos elevane som deltek i undersøkinga. Men kva meiner vi eigentleg med bokmålsnær tale? Om dette talemålet, som ligg så nær opp til bokmål, er ei rekke nemningar i bruk, til dømes «bymål», «bokmål», «standard austnorsk» og «talt bokmål».

Dei fleste moderne språk har ein overregional standardvarietet, men her i landet har vi ikkje noko offisielt standardtalemål. Noreg vart skapt som nasjon i den nasjonalromantiske epoken. Alt som var ekte norsk, vart framelska, også dei norske dialektane (Jahr, 1989). Likevel vil mange hevde at vi har ein overregional standardvarietet, eit slags riksspråk, som bygger på bokmål som skriftspråk. Talt bokmål førekjem over heile landet, med regionale særtrekk særleg i prosodi og fonologi. Fleirtalet av dei med bokmålsnær tale har austnorsk uttale og snakkar såkalla standard austnorsk (Torp 1988, 1997, Sandøy 1987).

Nemninga «standardvarietet» impliserer at standardtalemålet bygger på ei definert norm, ein standard, i motsetning til dei lokale varietetane. Denne norma er det skriftspråket som danner grunnlaget for. Her i landet har det vore tradisjon for å bygge skriftspråket mest mogleg på folket sitt eige talemål. Det er derfor bokmål har mange former som ligg nær opp til bymålet i Oslo øst, det folkelege vikamålet. Ofte skil vi mellom «moderat» og «radikalt» bokmål, som stort sett svarar til høvesvis høgstatusmålet i Oslo vest og til den moderne og modifiserte

utgåva av lågstatusvarieteten vikamålet. Det er nettopp det folkelege oslomålet som er ekspansivt blant dei austlandske dialektane.

Ifølge Papazian (1984) er eit standardtalemål overdialektalt og landsgyldig. Det vil seie at det blir brukt av bestemte samfunnsgrupper, som ein sosiolekt, over heile landet, og ikkje er spesielt knytt til ein bestemt region. Talt bokmål har fått ei slik særstilling blant norske dialektar.

Thoengen forklarar særstillinga til talt bokmål slik:

[...] det signaliserer både det sosialt markerte, det dialektalt og geografisk umarkerte og det geografisk markerte. De to siste dimensjonene står i prinsippet i et motsetningsforhold til hverandre. Når de likevel kan inngå i en slik syntese, har det nettopp å gjøre med en vekselvirkning mellom sosiale og geografiske forhold (Thoengen 1994:16).

Talt bokmål har fått status og prestisje som ein sosialt markert og geografisk umarkert varietet. Det miljøet og dei sosiale institusjonane som har bidratt til det, ligg i hovudstaden og gir slik også geografisk tilknytning til Oslo.

Målet har altså oppnådd prestisje som ein nøytral og standardisert overregional varietet. Det blir særleg brukt i formelle situasjonar og av personar med høg sosioøkonomisk bakgrunn, uavhengig av bustad. På grunnlag av dette samt tilknyttinga til skriftspråket kan vi sjå talt bokmål som ein riksgyldig sosiolekt.

Fordi regionale markeringar som oftast er til stades i talespråket, meiner Mæhlum at det er problematisk å snakke om ein overregional standardvarietet i Noreg. Ho ser det heller slik:

[...] normalisert østnorsk talemål er den, trolig eneste, varietetten som er i stand til å signalisere det geografisk umarkerte, eller nøytrale, samtidig som den også vil være en markør av noe spesifikt østnorsk (Mæhlum 1992:61).

Mæhlum snakkar altså om eit austlandsk regiontalemål. I tillegg til å gjelde for Austlandet har det også funksjon som ein landsgyldig, nøytral standardvarietet. Sjølv om realiseringa av denne varietetten lingvistisk sett vil variere rundt om i landet, reknar Mæhlum han som ein varietet, nemleg den varietetten folk flest kallar «bokmål» eller «bymål».

Standard austnorsk blir normalt ikkje brukt utanfor Austlandet av folk som har vakse opp i andre landsdelar. Likevel blir det nok oppfatta som umarkert også utanfor Austlandet på grunn av den prestisjen det har både i kraft av folketal og som sete for rikssenteret.

Som vi har sett, er mange nemningar i bruk om bokmålsnært talemål, til dømes «bymål», «bokmål», «standard austnorsk» og «talt bokmål». I denne oppgåva vel eg å bruke nemningane bokmålsnær tale og bokmålsnært talemål i tydinga standard austnorsk. Det er også dette talemålet omgrepet «standardspråkleg» viser til. Eg meiner å ha vist grunnlaget for valet i det eg har sagt om regionalisering, dei ulike variantane av bokmålsnær tale og bytalemål på Austlandet.

3.2 Hypotesar og analyse

Eg har, som nemnt tidlegare, samla inn materiale til undersøkinga på fem skolar i to kommunar i Hallingdal. Elevpopulasjonen min tek for seg barn og unge på 4., 7. og 10. klassetrinn. Eg skal no gjere greie for den faktiske språkbruken til informantane mine og i kva grad dei snakkar hallingmål eller bokmålsnært. Formålet er ikkje å gjere ei kartlegging av hallingmålet, men å undersøke i kva grad elevane er lokal- eller standardspråklege. Eg kjem såleis ikkje til å ta for meg dei enkelte språklege variablane for å beskrive hallingmålet slik det viser seg i dag.

3.2.1 Hypotesar

I kartlegginga av den faktiske språkbruken har eg arbeidd etter desse hypotesane:

1. Etter kvart som informantane blir eldre, bruker dei fleire bokmålsnære enn lokalspråklege former.
2. Gutane snakkar meir lokalspråkleg enn jentene, som føretrekker bokmålsnært talemål.
3. Informantar som har planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har sterkare innslag av bokmålsnært talemål, mens informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, snakkar meir lokalspråkleg.

Barn endrar språkbruken sin i løpet av grunnskolealderen, og ifølgje Aniansson (1996:260) skjer den språklege utviklinga hypotetisk i tre fasar. Ho klassifiserer dei slik:

1. Barna kjem til skolen med det språket dei har lært av foreldra sine, noko som inneber ulike varietetar for ulike barn.
2. I løpet av dei første skoleåra tilpassar barna seg i varierende grad til skolen sin regionale standard, men i enda større grad til vennene. Det språklege bildet blir meir homogent.
3. Mot slutten av grunnskoleåra blir elevane meir medvitne om at språket omkring dei varierer og at sosiale vurderingar blir knytte til forskjellige taleformer. Dei begynner også å orientere seg mot ei sosial vaksenrolle og å velje ein varietet som dei oppfattar som passende for denne.

Eg er einig i måten Aniansson klassifiserer språkutviklinga på og vil komme tilbake til desse fasane når eg drøfter den faktiske språkbruken i materialet som eg har samla inn.

I den første hypotesen hevdar eg at informantane bruker fleire bokmålsnære enn lokalspråklege former etter kvart som dei blir eldre. Barna kjem til skolen med sine heimespråk, som dei har lært av foreldra. På skolen tilpassar dei seg til vennene sitt talemål. Slik har skolen, som eg ser det, ein funksjon som ein slags smeltedigel for språkleg tilpassing og utjamning. Med tanke på regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane som går føre seg på Austlandet, trur eg at det bokmålsnære talemålet dominerer i kraft av tal eller prestisje, og at talemålet til informantane mine blir meir og meir standardspråkleg med stigande alder.

I den andre hypotesen set eg fram ein påstand om at gutar snakkar meir lokalspråkleg enn jenter, som heller føretrekker bokmålsnært talemål. Ei rekke undersøkingar i land det er naturleg å samanlikne oss med, viser at kvinner har eit meir standardnært talemål enn menn. Kvinner snakkar meir «korrekt» og i større samsvar med skriftspråksnorma, mens menn bruker fleire dialektale former (Kotsinas 1996, Vannebo 1987). Til dømes Maagerø (1983) har funne den same kjønsskilnaden blant skolebarn på Nøtterøy, der jentene er meir standardspråklege enn gutane.

Ifølge Aniansson heng val av språkform tett saman med kjønssosialisering:

Eftersom de formar sin självbild, sin sociala identitet, genom ta till sig hur omgivningen ser dem, strävar de också själva aktivt efter att bli accepterade och respekterade som flickor och pojkar (Aniansson 1996:274).

Allereie ved skolestart har barna internalisert ein del av samfunnet sine forventningar til jenter og gutar, noko som har mykje å seie for kva for språkform dei vel.

I den tredje hypotesen hevdar eg at det er samanheng mellom ambisjonar for framtida og val av språkform. Eg meiner at informantar med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har sterkare innslag av bokmålsnært talemål, mens informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, snakkar meir lokalspråkleg. Aniansson finn ein slik tendens blant elevane i Eskilstuna og tolkar det som eit teikn på at skolebarna forstår at kvar språkform har ein bestemt plass i eit sosialt hierarki. Ho ser sosiale ambisjonar som ein sterk språkleg styringsfaktor:

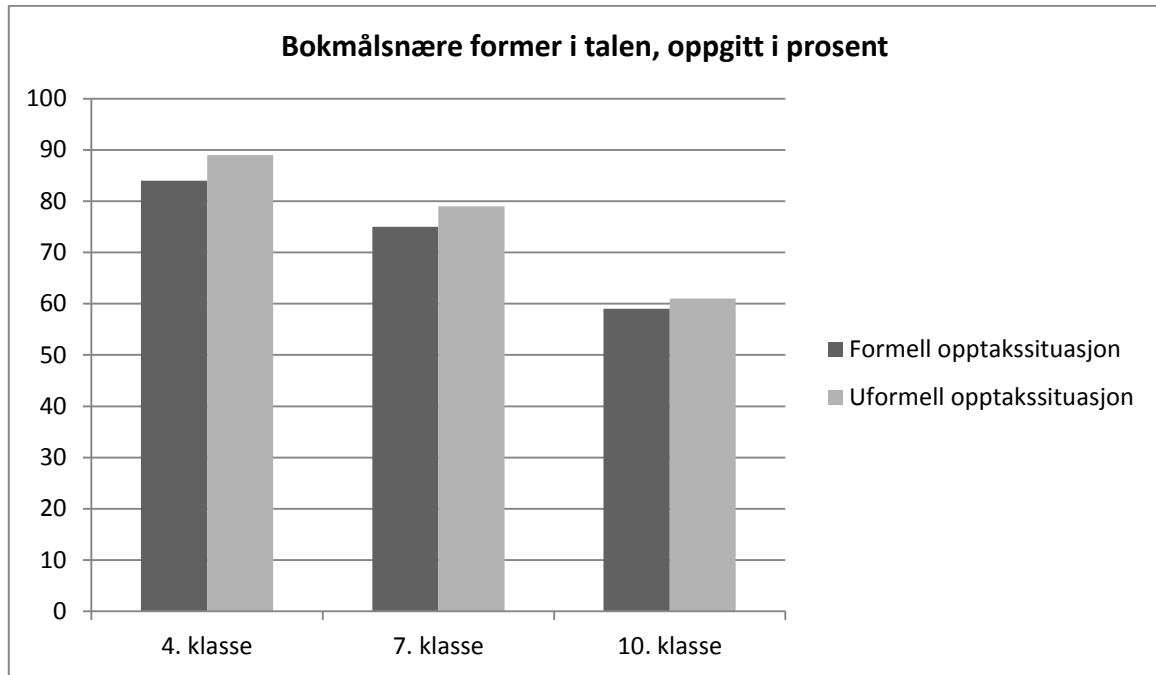
Språkformen visar tydligare vem man vill bli än vem man är [...] (Aniansson 1996:266).

På bakgrunn av funna til Aniansson trur eg at elevane tilpassar talemålet sitt til det framtidige yrkesvalet sitt. Eg vil komme tilbake til samanhengen mellom ambisjonar for framtida og val av språkform i drøftingsdelen i dei neste kapitla.

3.2.2 Talmaterialet

Eg skal no gjere greie for den faktiske språkbruken til informantane i undersøkinga mi, presentere resultata og drøfte dei i forhold til hypotesane. Som tidlegare nemnt deltok alle elevane i to opptak, eit formelt intervju og eit meir uformelt pararbeid. Hensikta med den ulike graden av formalitet var å kartlegge i kva for grad informantane vel å snakke lokalspråkleg eller bokmålsnært, sett i lys av situasjonsbunden språkbruk.

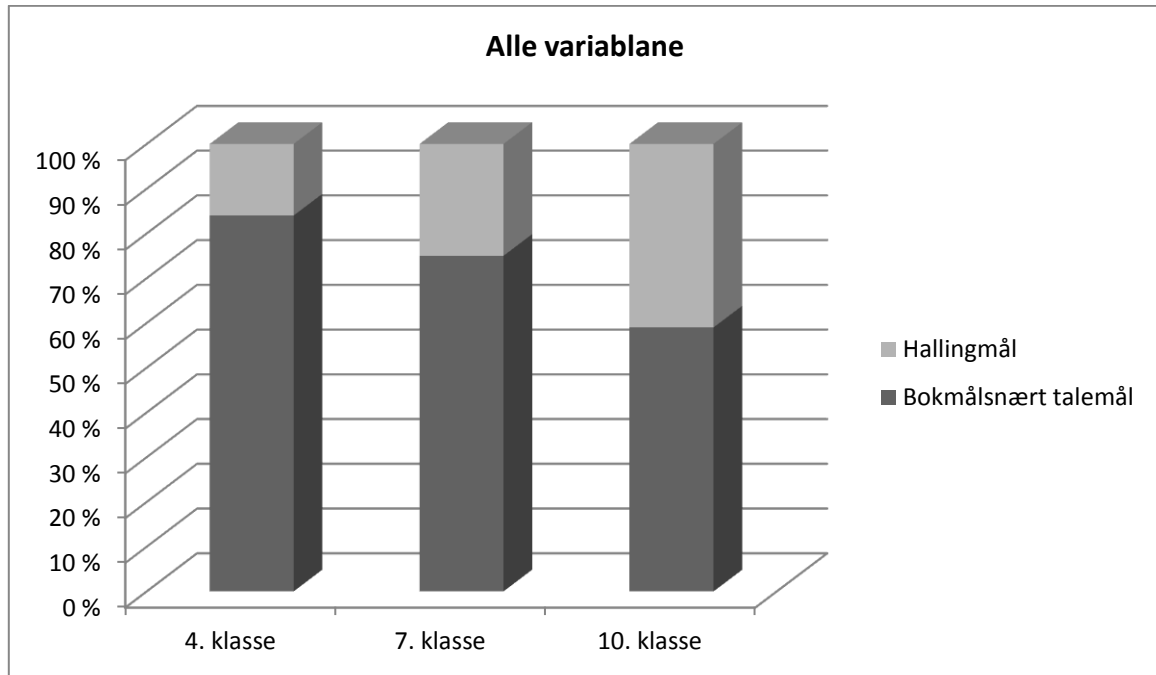
Etter å ha gått gjennom resultata for dei ulike variablane, ser eg at tala for den formelle og den uformelle opptakssituasjonen følger kvarandre tett:



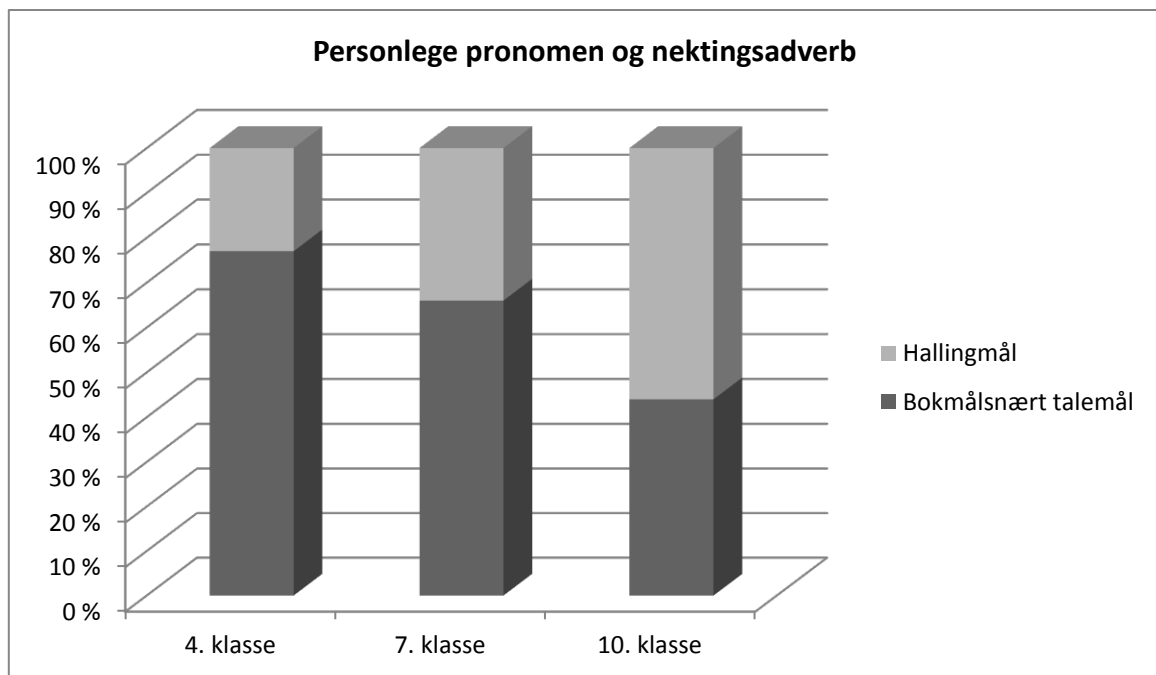
Gjennomgåande er tendensen at den uformelle opptakssituasjonen fører til fleire bokmålsformer i talen. Forskjellen mellom resultata frå intervjuet og frå pararbeidet er så liten at eg ikkje ser hensikta med å presentere desse resultata parallelt. Eg vel derfor å halde meg til tala for det formelle intervjuet i den vidare presentasjonen av talmaterialet.

Alder

Når vi ser på alle variablane samla, viser materialet at dei bokmålsnære formene dominerer i talemålet til informantane. Etter kvart som dei blir eldre, begynner dei å bruke fleire lokalspråklege former. Talemålet deira ber stadig meir preg av hallingdialekt oppover i klassestega. Prosenttalet på hallingformer aukar jamt frå 16 % i 4. klasse, 25 % i 7. klasse til 41 % i 10. klasse.



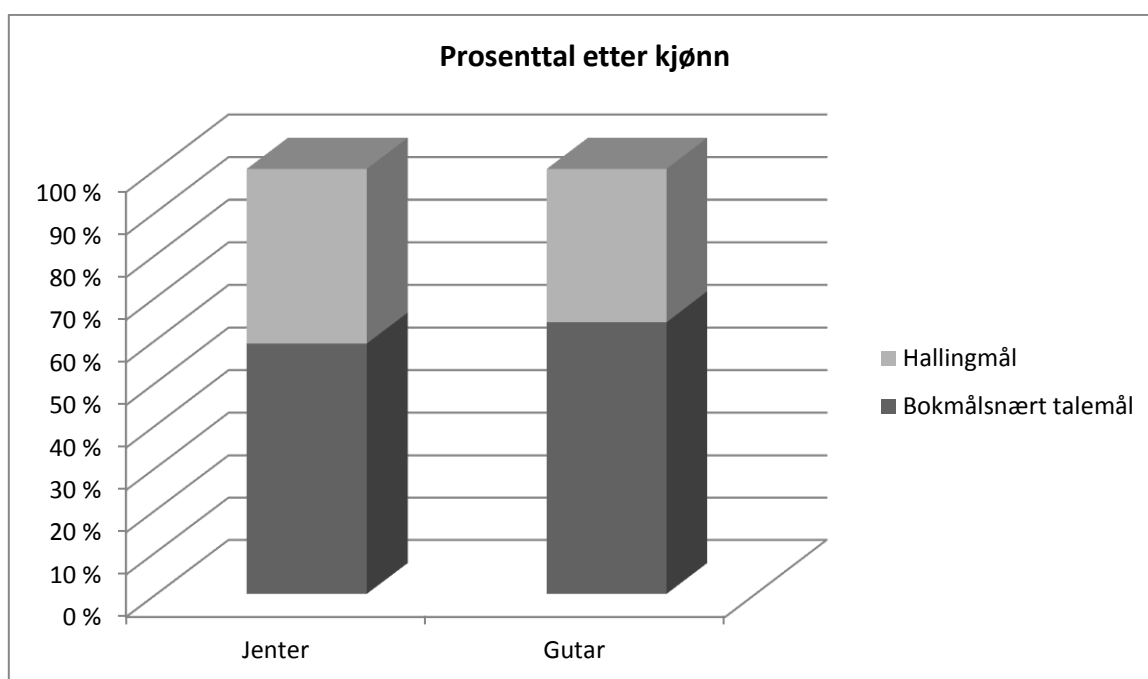
Vi finn omtrent den same tendensen for dei personlege pronomena og nektingsadverbet. Informantane bruker stadig fleire lokalspråklege former også her, men hallingprosenten er større på alle tre klassetrinna. 23 % av alle realiseringane hos fjerdeklassingane, 34 % hos sjuandeklassingane og 56 % hos tiandeklassingane er hallingformer. I 10. klasse har elevane altså sterkare innslag av hallingdialekten enn av bokmålsnært talemål.



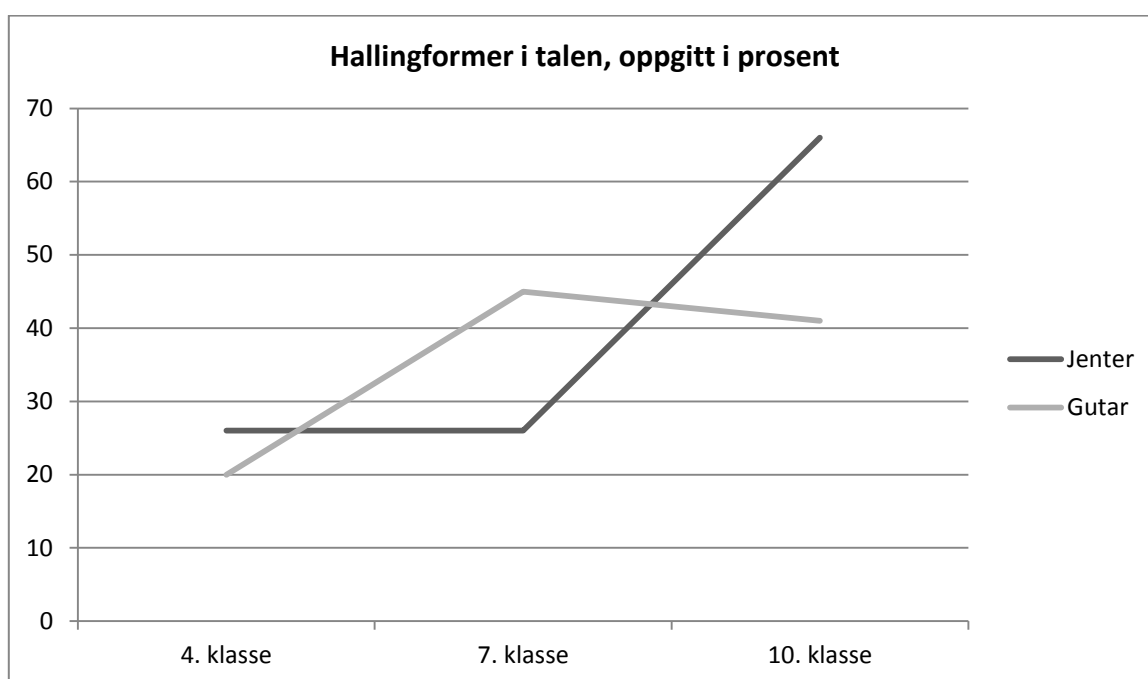
Som tidlegare nemnt står dei personlege pronomena og nektingsadverbet i ei særstilling blant dei språklege variablane. Dei er svært frekvente i talemålet og er sentrale markørar av sosial og dialektal tilhøyrslse. Desse språklege variablane er gjerne dei siste som heng igjen hos språkbrukarar som elles har modifisert dialekten sin i stor grad. Nettopp dette meiner eg kjem tydeleg til uttrykk i talmaterialet ovanfor. Sjølv om talemålet til informantane har sterke innslag av bokmålsnære former, stig prosenttalet for lokalspråklege former når vi legg berre personlege pronomen og nektingsadverbet til grunn. På dette grunnlaget ser eg desse sentrale markørane som tett knytte til identiteten vår, og eg vel derfor å trekke prosenttala til desse variablane med i den vidare analysen av talmaterialet.

Kjønn

I talmaterialet ser vi at dei bokmålsnære formene er i fleirtal i talemålet hos begge kjønn. Jentene har fleire lokalspråklege realiseringar enn gutane, men forskjellen mellom kjønnene er ikkje stor. 41 % av realiseringane hos jentene er hallingformer, mens gutane har litt færre, 36 %. Slik verkar det som jentene pratar litt meir lokalspråkleg enn gutane.

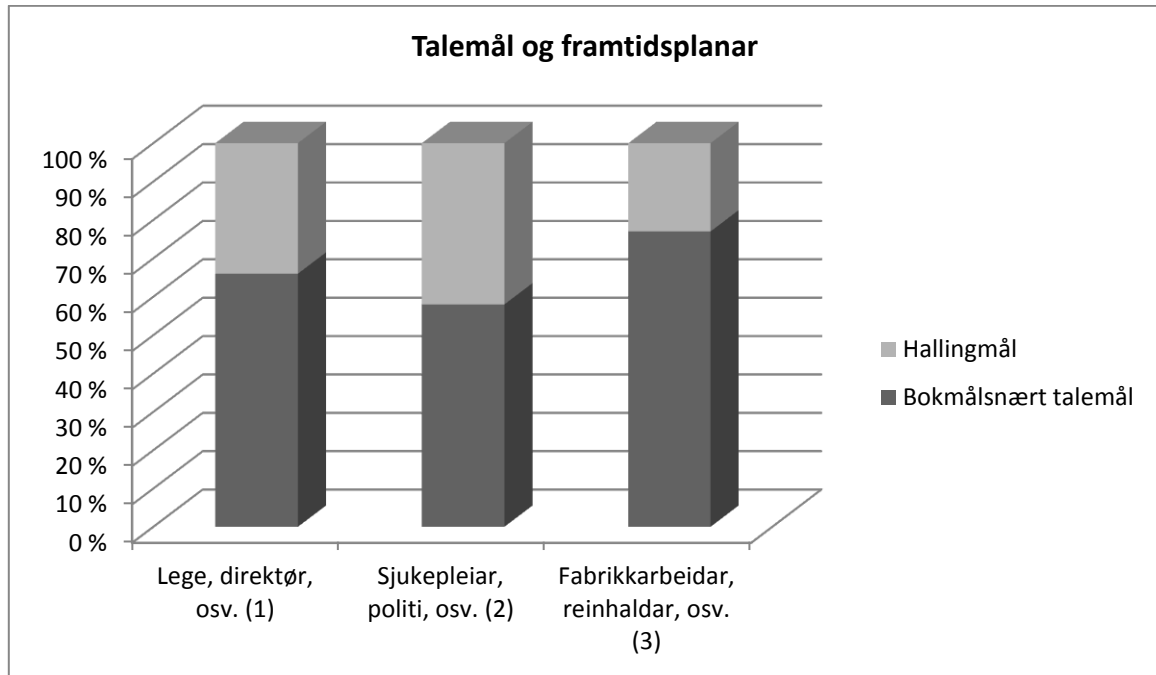


Når vi studerer den fiktive tidsaksen nedanfor, ser vi at utviklinga er forskjellig hos jenter og gutar. Dei er på nokolunde same nivå i 4. klasse, men jentene har litt fleire realiseringar av hallingformer enn gutane. I 4. klasse er prosenttalet til jentene 26 %, og det held seg på same nivå til 7. klasse. I same periode aukar prosenttalet til gutane frå 20 % til 45 %, og dei snakkar markant meir lokalspråkleg enn jentene. Mellom 7. og 10. klasse er det derimot jentene som har ein kraftig auke i talet på hallingformer, til 66 %, mens det lokalspråklege minkar hos gutane, til 41 %.



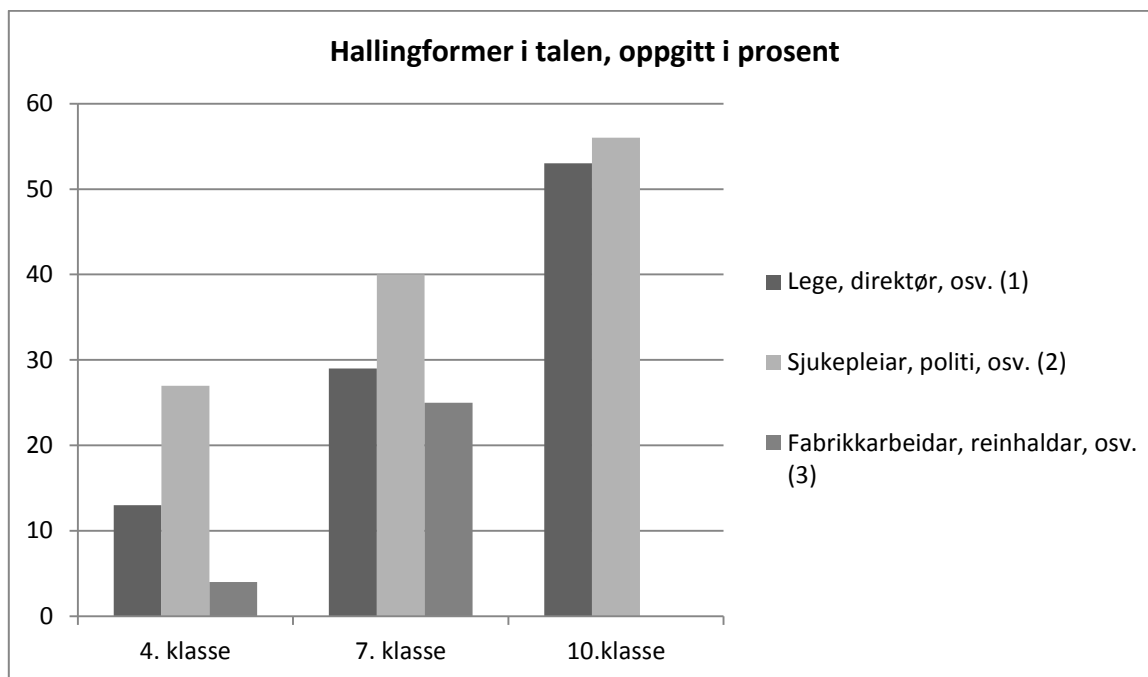
Framtidsplanar

I diagrammet nedanfor ser vi at bokmålsformene er i fleirtal i alle tre gruppene. Informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har det lågaste prosenttalet for hallingformer i talen og dermed også det høgaste prosenttalet for bokmålsnære realiseringar. Dei som siktar mot eit yrke som krev høgare utdanning, bruker fleire hallingformer, men ikkje så mange som informantane som satsar på yrke som til dømes sjukepleiar, politi og lærar. Informantane som høyrer til i denne gruppa, er dei som har flest lokalspråklege realiseringar i talemålet sitt. Prosenttalet for lokalspråklege realiseringar er på 34 % i gruppe ein, 42 % i gruppe to og 23 % i gruppe tre.



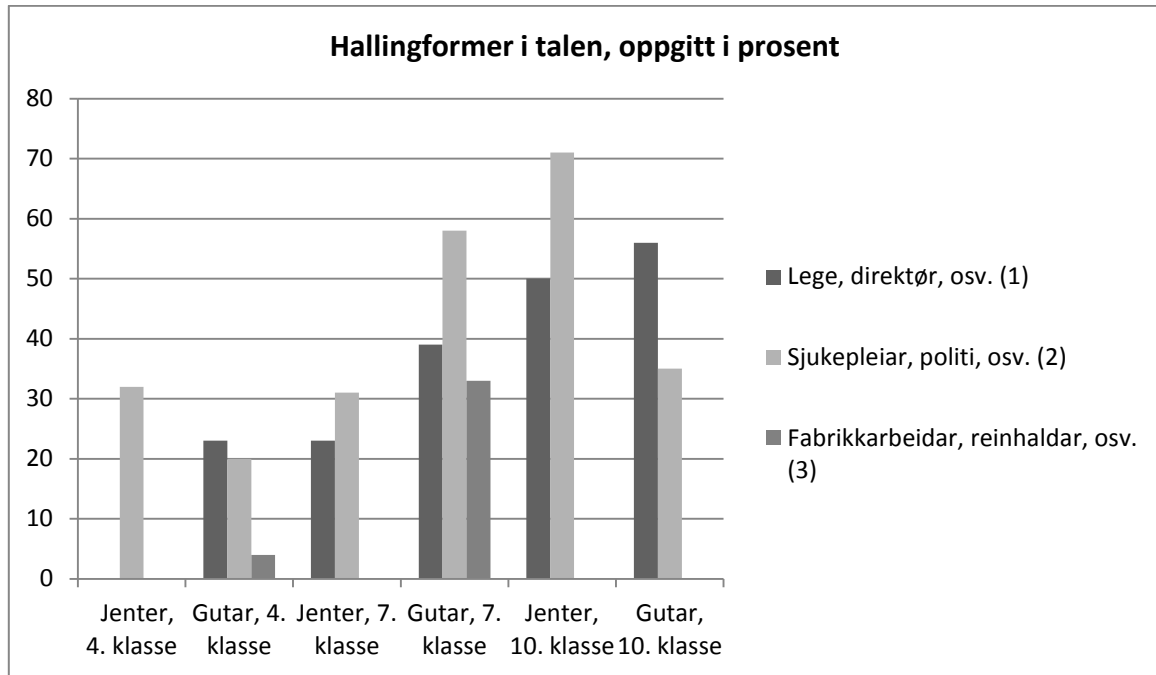
No skal vi sjå på tendensen i resultata når vi fordeler realiseringane av lokalspråklege former på dei ulike klassestega. Informantane som ønsker å utdanne seg til yrka i gruppe to, har tydeleg den høgaste graden av hallingformer i talemålet sitt på alle tre klassetrinna.

Prosenttalet aukar jamt frå 4. til 10. klasse. Det same gjeld elevane med planar om høgare utdanning i gruppe ein. Dei har også ein jamn auke gjennom grunnskoletida, om vi ser utviklinga langs ei fiktiv tidsakse, men med eit noko lågare prosenttal. I gruppe tre med informantane som vil ta lågare utdanning, finn vi dei med svakast innslag av hallingdialekten. Tala for denne gruppa er noko usikre på grunn av få informantar i 4. klasse og ingen elevar i 10. klasse med slike yrkesplanar.



Hallingprosenten i talemålet til informantane er her fordelt aldersmessig i høve til dei ulike yrkesgruppene. Prosenttala i 4. klasse for gruppe ein, to og tre er høvesvis 13 %, 27 % og 4 %. Dei tilsvarende tala for 7. klasse er 29 %, 40 % og 25 %. I 10. klasse fordeler prosenttala seg med 53 % i gruppe ein og 56 % i gruppe to. Her har talemålet fleire innslag av hallingmål enn bokmålsnært talemål. Som tidlegare nemnt, har eg ingen tal for gruppe tre i 10. klasse.

Ser vi på kjønnsfordelinga av prosenttala for dei lokalspråklege formene i høve til framtidige yrkesplanar, finn vi at hallingprosenten til jentene som har planar om yrke i gruppe to, ligg på omtrent same nivå i 4. og 7. klasse, men aukar kraftig frå 31 % i 7. klasse til 71 % i 10. klasse. I denne perioden meir enn fordoblar innslaget av lokalspråklege former seg. Det same ser vi for jentene som ønsker høgare utdanning, i gruppe ein. Prosenttalet aukar frå 23 % i 7. klasse og til 50 % i 10. klasse, men i 4. klasse er det ingen hallingformer å finne. Slik er det også blant jentene i 7. klasse, gruppe tre. Som tidlegare nemnt er tala for gruppe tre mangelfulle fordi ingen av jentene i 4. og 10. klasse i denne undersøkinga ønsker yrke med lågare utdanning. Gutane som tek sikte på høgare utdanning, har ei jamn utvikling frå 23 % i 4. klasse til høvesvis 39 % og 56 % i 7. og 10. klasse. Prosenttalet for lokalspråklege former i gruppe to begynner på 20 % i 4. klasse, har ein kraftig auke opp til 58 % i 7. klasse før det minkar til 35 % i 10. klasse. I gruppe tre aukar hallingprosenten frå 4 % i 4. klasse til 33 % i 7. klasse. Blant gutane i 10. klasse er det ingen som vel yrke med lågare utdanning.



3.2.3 Hypoteseutprøving og konklusjon

No vil eg sjå om dei hypotesane som eg presenterte om faktisk språkbruk i innleiinga, stemmer ut frå dei resultata eg har fått i undersøkinga. Eg prøver dei ut på kvantifisert materiale for så å komme fram til ein konklusjon.

Den første hypotesen er denne: «Etter kvart som informantane blir eldre, bruker dei fleire bokmålsnære enn lokalspråklege former.»

Når vi ser på alle variablane samla, viser resultata at det er dei bokmålsnære formene som dominerer i talemålet til informantane, uansett alder. Fleirtalet av alle realiseringar i materialet er standardspråklege former. Men opp gjennom skoleåra begynner informantane å bruke fleire hallingformer. Prosenttalet på dei lokalspråklege formene aukar jamt heile vegen til det når 41 % i 10. klasse. Utviklinga i dette materialet går altså mot meir hallingpreg i talen med stigande alder, sjølv om dei bokmålsnære formene framleis er i fleirtal.

Når det gjeld dei personlege pronomena og nektingsadverbet, ser vi den same auken i bruk av hallingformene, men hallingprosenten er høgare på kvart av klassestega. I 10. klasse er prosenttalet oppe i heile 56 %, så her har hallingformene fleirtalet av alle realiseringane. Elles er det bokmålsnære former som er i fleirtal.

No er det slik at tidsskalaen gjennom grunnskoleåra er fiktiv, informantutvalet er lite, og eg kan ikkje anna enn å sjå resultata som tendensar i den faktiske språkbruken til informantane. Men det eg kan slå fast, er at hypotesen min ikkje stemmer med funna i talmaterialet for denne undersøkinga. Konklusjonen her er at informantane bruker færre, og ikkje fleire, bokmålsnære former etter kvart som dei blir eldre. Talen deira får fleire lokalspråklege realiseringar med stigande alder.

Den andre hypotesen er slik: «Gutane snakkar meir lokalspråkleg enn jentene, som føretrekker bokmålsnært talemål.»

Totalt sett er det jentene som har dei fleste lokalspråklege realiseringane, med 41 %. Gutane har 36 %. Forskjellen mellom kjønna er liten, berre 5 %. Studerer vi prosenttala langs ein fiktiv tidsakse frå 4. til 10. klasse, ser vi at jentene og gutane har forskjellig utvikling. I 4. klasse har dei omtrent like mange lokalspråklege og standardspråklege former i talen sin. Deretter aukar hallingprosenten til gutane, som snakkar markant meir lokalspråkleg enn jentene. I 10. klasse er det derimot jentene som har ein kraftig auke i hallingformene, mens det lokalspråklege minkar hos gutane.

Det er ikkje så lett å gi noko klart svar på om hypotesen min stemmer i dette tilfellet. Den språklege utviklinga til jenter og gutar følger ikkje ei rett line, men varierer gjennom grunnskoletida. Både gutane og jentene snakkar mest lokalspråkleg i periodar, til kvar si tid. Den høgaste hallingprosenten for jentene er på 66 % og for gutane 45 %. Konklusjonen her blir at jentene snakkar meir lokalspråkleg enn gutane, som ser ut til å ha fleire bokmålsnære realiseringar i talen. Hypotesen stemmer ikkje med tendensen i materialet mitt.

Den tredje hypotesen er denne: «Informantar som har planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har sterkare innslag av bokmålsnært talemål, mens informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, snakkar meir lokalspråkleg.»

Som resultata i tabellen nedanfor viser, er dei standardspråklege realiseringane i fleirtal, uavhengig av framtidig yrkesønske. Dei blant informantane som har flest lokalspråklege og færrest bokmålsnære former i talen, er dei som tek sikte på eitt av yrka i gruppe to – sjukepleiar, politi, lærar, eller liknande. Færrest hallingformer og flest standardspråklege realiseringar finn vi blant elevane som ønsker lågare utdanning, i gruppe tre. Blant dei som har planar om høgare utdanning, er ikkje hallingprosenten fullt så stor som hos informantane i

gruppe to, men større enn dei som vil ta lågare utdanning. Dei har høgare prosenttal for standardspråklege realiseringar enn gruppe to og lågare enn gruppe tre.

Yrkesgruppe		Hallingmål	Bokmålsnært talemål
1	Tal på realiseringar	631	1231
	Prosent	34	66
2	Tal på realiseringar	2017	2730
	Prosent	42	58
3	Tal på realiseringar	106	365
	Prosent	23	77

I materialet kan vi også sjå på utviklinga av hallingprosenten langs ein fiktiv tidsakse, der vi finn den same tendensen i ein jamn auke gjennom grunnskoletida. Unntaket er i gruppe tre i 10. klasse. Ingen av tiandeklassingane ønsker seg eit yrke som krev lågare utdanning.

Ut frå tala i dette materialet kan eg konkludere med at informantane som har planar om eit yrke som krev høgare utdanning, ikkje har sterkare innslag av bokmålsnært talemål enn dei som planlegg lågare utdanning. Samtidig kan eg slå fast at elevane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, ikkje snakkar meir lokalspråkleg enn dei som har ambisjonar om eit yrke med høgare utdanning. Hypotesen stemmer altså ikkje.

Som vi har sett, er det ingen av hypotesane som stemmer med funna i talmaterialet mitt. Eg vil no drøfte resultatata og samanlikne med tidlegare undersøkingar.

3.3 Drøfting av resultatet

Talemålet til den enkelte kan variere på mange ulike måtar. Innanfor sociolingvistikken er det vanleg å skilje mellom språkbruken i formelle og uformelle situasjonar. Menneske snakkar ulikt etter som konteksten forandrar seg (Hoftvedt 1980). Dei fleste av oss endrar språket etter kva for situasjon vi er i, kven vi pratar med og kva vi snakkar om. Trønderar, til dømes, kan veksle mellom fleire dialektvariantar, ifølgje Stemshaug:

Ein trønder har tre dialektvariantar, ein når han snakkar med grannane sine, ein når han talar i telefonen og ein når han vender seg til dokteren (Stemshaug 1972 i Vannebo 1987:14).

Slik har vi alle individuelle variasjonar og eit språkleg repertoar vi kan ta av når vi skiftar mellom ulike normer eller stilartar. «There are no single-style speakers,» seier Labov (1984:29). Nettopp dette språklege repertoaret, at vi skiftar kode etter formalitet i kommunikasjonssituasjonen, har eg ønska å fange opp ved å velje to opptakssituasjonar, ein formell og ein uformell.

For å skape spennvidde i formaliteten har eg i denne undersøkinga altså gjort to opptak med informantane, eit formelt intervju og eit meir uformelt pararbeid. Hensikta med den ulike graden av formalitet har vore å kartlegge i kva for grad informantane vel å snakke lokalspråkleg eller bokmålsnært, sett i lys av situasjonsbunden språkbruk.

Eg venta å finne flest standardvariantar i materialet frå den formelle opptakssituasjonen og flest lokalspråklege former i tala frå det uformelle pararbeidet, jamfør tidlegare forskning og funn innanfor sosiolingvistikken. I materialet mitt følger tala for den formelle og uformelle konteksten kvarandre tett, og eg fann ingen teikn til tydeleg situasjonell variasjon.

Gjennomgåande er tendensen at den uformelle opptakssituasjonen fører til fleire bokmålsformer i talen, heilt motsett av det ein kan vente. Forskjellen mellom resultata frå intervjuet og frå pararbeidet er så overraskande liten at eg ikkje ser hensikta med å presentere desse resultata parallelt. Eg har derfor valt å halde meg til tala for det formelle intervjuet i den vidare presentasjonen av talmaterialet.

Kvifor fann eg så ingen tendensar til tydeleg situasjonell variasjon i talmaterialet mitt? Vart kanskje atmosfæren rundt intervjuet og pararbeidet for lik slik at grunnlaget for den ulike graden av formalitet fall bort? Eller var kanskje ikkje informantane så trygge på kvarandre likevel, slik at det uformelle pararbeidet ikkje blei oppfatta som uformelt? Det er vanskeleg å seie kvifor undersøkinga ikkje fekk fram den venta situasjonelle variasjonen i talemålet til informantane og kvifor eg ikkje fann den venta tendensen i forholdet mellom standard- og lokalspråkleg talemål.

Det er klart at opptakssituasjonane har vore uvante for informantane, og det er ikkje enkelt å få opptak av naturleg språkbruk der elevane er opptekne av kva dei seier og ikkje av korleis

dei seier det. Kanskje ville resultata av pararbeidet ha vore annleis om eg hadde hatt anledning til å vere «fluge på veggen» under opptaket, jamfør Labovs «observer's paradox»?

Hypotesen min om at informantane bruker fleire bokmålsnære enn lokalspråklege former etter kvart som dei blir eldre, stemte heller ikkje med tala i materialet mitt. Eg kom tvert imot fram til at utviklinga går motsett veg. Sjølv om dei bokmålsnære formene dominerer i talemålet til informantane, får dei fleire lokalspråklege realiseringar med stigande alder.

I talmaterialet mitt snakkar altså informantane meir og meir halling opp gjennom skoleåra. Eg er overraska over resultata med tanke på regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane som går føre seg på Austlandet, og den språklege tilpassinga og utjamninga som eg meiner skjer i skolen. Den same tendensen som i undersøkinga mi ser eg også i dialektgranskinga til Bøthun (1983), der han finn lite hallingmål blant dei yngste elevane, og han meiner å lese ut frå tala at dei vil slå meir og meir om til hallingdialekten etter kvart som dei blir eldre. Også i Lilleaas (1986) si undersøking er det få lokalspråklege former i talemålet til dei yngste informantane, men hallingformene aukar ikkje med stigande alder, slik som hos Bøthun. Ei talargruppe hos Hammermo (1989) og Aniansson (1996) som viser utviklinga gjennom grunnskoleåra langs ein fiktiv tidsakse, blei generelt meir lokal med stigande alder, akkurat som i undersøkinga mi.

I Wolfram (1969) sin studie av aldersvariasjon i Detroit Negro Speech ser eg utviklinga som eg venta å finne i denne granskinga, nemleg ein stigande grad av tilpassing til standardvarietetten frå dei yngste og opp til dei heilt vaksne. Også i Portz (1982) si undersøking viser datamaterialet utviklinga frå barn til vaksen som ei lineær og gradvis tilpassing til prestisjevarietetten. Hos begge er unntaket det vanlege tenåringsopprøret mot normene i vaksenverda med eit talespråk prega av ikkje-standardformer. Ifølge Wolfram kjem tenåringane tilbake til omtrent det same nivået som før.

Som tidlegare nemnt har skolen, slik eg ser det, ein funksjon som ein slags smeltedigel for språkleg tilpassing og utjamning. Også Kristoffersen (1980) ser på grunnskoletida som språkleg utjamnande. Barna kjem til skolen med heimen sin varietet som norm, tilpassar seg språket til kameratane og blir stadig meir like språkleg etter kvart som åra går. Kristoffersen beskriv det slik:

De ulike dialektene barna møter med blir i løpet av skolegangen slipt av og normert, slik at elevmassen har en mer homogen dialekt når de går ut av skolen enn da de begynte (Kristoffersen 1980:156).

I undersøkinga, som er nemnt ovanfor, blir ikkje elevane meir standardspråklege, men utviklar seg mot meir lokalspråkleg tale, slik som i granskinga mi. Ifølge Kristoffersen hindrar ikkje dette ei eventuell endring mot prestisjenorma etter grunnskolen, i samband med val av vidare utdanning og yrkesretning. Hos Johannessen (1983) finn vi eit liknande resultat blant elevar i Bergen, med liten språkleg variasjon i slutten av grunnskoleåra.

Ifølge Aniansson (1996) sine første fasar av den språklege utviklinga kjem barna til skolen med ulike varietetar, med det språket dei har lært heime av foreldra sine, og tilpassar seg etter kvart til språket til vennene dei møter på skolen. Slik blir dei tydelege språklege skilnadene mellom barna jamna ut. Loman (1977) meiner at barn startar på skolen med heimen sitt språk, men forlèt han med ein språkvarietet som dei ser som sin eigen. I prosessen med å finne denne eigne språkvarietet, prøver dei ut ulike språklege roller, noko som gjer småskoletrinnet og ungdomsskolen språkleg veldig varierte, mens mellomtrinnet ser meir homogent ut. Aniansson seier dette om utviklinga:

Gruppen har [...] antagits gå frå relativ språklig heterogenitet via ett mer homogent stadium tillbaka till större heterogenitet fast nu delvis som resultat av individuell omorientering. [...] (Aniansson 1996:263).

Når eg studerer aldersvariabelen aleine, finn eg ikkje att denne utviklinga i talmaterialet mitt. Eg ser berre ein jamn auke i prosenttalet på lokalspråklege former langs den fiktive tidsaksen, med den største stiginga mellom 7. og 10. klasse. Tek eg kjønnsvariabelen med i vurderinga, blir biletet annleis. Eg finn stor avstand i hallingprosenten til jentene og gutane frå 4. klasse og ut grunnskoletida. Gutane snakkar markant meir lokalspråkleg enn jentene før det lokalspråklege minkar framover mot 10. klasse. Da har jentene ein kraftig auke i hallingformene. Eg ser noko av det same i resultata til Aniansson der ho finn at skilnadene etter kvart jamnar seg ut blant dei yngre informantane, men aukar igjen seinare i grunnskoletida. Den same tendensen ser vi også innan Aniansson sin Eskilstuna-indeks:

Variationen inom E-index visar då sådant som att det finns fler äldre elever än yngre bland de mest lokala liksom fler flickor än pojkar (Aniansson 1996:270).

Også Thoengen (1994) finn ein stor grad av variasjon i språkbruken til informantane sine. Omtrent halvparten av 11- og 12-åringane har eit mål som gir eit hovudinstrykk av

hallingsmål. Omtrent ein tredjedel snakkar slik at det gir eit hovudinstrykk av bokmålsnært talemål. Resten har eit meir eller mindre utprega blandingsmål. Til samanlikning er prosenttalet for hallingformer 34 % blant sjuandeklassingane i undersøkinga mi.

Mot slutten av grunnskoleåra begynner ungdommane ifølge Aniansson sin tredje fase av den språklege utviklinga, der dei orienterer seg mot ei sosial vaksenrolle og vel ein varietet som passar til denne. I ei spørjeundersøking blant elevar på ein vidaregåande skole i Hallingdal svarar berre 30 % av informantane at dei bruker den lokale dialekten. Omtrent 10 % har skifta talemål frå grunnskolen til vidaregåande skole, og prosjektgruppa reknar med at desse har bytta frå halling, eller ein annan dialekt, til bokmålsnært talemål (Fluto 1994). I materialet mitt orienterer jentene seg lokalspråkleg og gutane standardspråkleg. Det er ofte slik at unge i 14–15-årsalderen avvik mest i språket:

Ungdommene i denne aldersgruppen oppfatter seg til en viss grad i et motsetningsforhold til dem som er eldre og dem som er yngre. Språkbruken blir en av flere muligheter til å signalisere hvilken gruppe de tilhører og til å markere normer som går på tvers av de mer «aksepterte» normene (Vannebo 1987:24).

Både Wolfram (1969) og Portz (1982) viser, som tidlegare nemnt, også til dette tenåringsopprøret mot normene i vaksenverda som gjerne gir seg utslag i ekstremt mange ikkje-standardformer. Konsentrasjonen av ikkje-standardformene er ofte størst akkurat før overgangen til vaksenlivet si standardtilpassing. Ifølge Portz føretrekker 13–14-åringane å bruke standardvarietet, mens 15–16-åringane har ein sterk preferens for ikkje-standardformer. Sidan kjem 17–18-åringane tilbake til omtrent det same nivået som før. Det same kan vi sjå hos Maagerø (1983), som undersøker talespråket hos 9-åringar og 15-åringar i grunnskolen og 18-åringar på gymnaset. Dei yngste informantane er temmeleg standardspråklege, 15-åringane er dei som snakkar mest lokalspråkleg i undersøkinga, mens gymnaselevane igjen har tilpassa seg standardvarietet.

Hypotesen min om at gutane snakkar meir lokalspråkleg enn jentene, som føretrekker bokmålsnært talemål, stemte ikkje med tendensen i materialet mitt. Eg kom tvert imot fram til at jentene pratar meir lokalspråkleg enn gutane, som ser ut til å ha fleire bokmålsnære realiseringar i sin tale.

I materialet mitt venta eg å finne tal i tråd med den allmenne oppfatninga, stadfesta i ei rekke sosiolingvistiske undersøkingar, at eit «fint», høflig og standardnært talemål gjerne blir

assosiert med kvinner, mens bruk av dialektale former og tabuutfordrande ord og uttrykk blir kopla til menn (Kotsinas 1996). I Eskilstuna-studien beskriv Aniansson korleis jenter og gutar ønsker å bli oppfatta:

För pojkarna är målet att uppfattas som lokalspråkig [...] För flickorna är målet att uppfattas som standardspråkig [...] (Aniansson 1996:264).

I samsvar med tidlegare granskingar som har vist at kvinner ser ut til å bruke prestisjeformer i høgare grad enn menn, finn Kristoffersen (1980) ein tilsvarande tendens blant skolebarn i Arendal:

Også i vårt materiale finner vi denne tendensen, guttene bruker dialektformer i noe større grad enn jentene (Kristoffersen 1980:174).

Like eins er jentene meir standardspråklege enn gutane hos Maagerø (1983), med den største kjønnskilnaden blant 9-åringane. Jentene er mest standardspråklege også blant 15-åringane, mens kjønnskilnaden er redusert hos gymnaselevane.

Resultata mine er altså forskjellige frå undersøkingane som er nemnde ovanfor. Blant tiandeklassingane i materialet mitt er det jentene som er mest lokalspråklege, med markant høgare hallingprosent enn gutane på same alder. Dette samsvarar med funn knytte til Aniansson (1996) sin E-indeks der fleire jenter enn gutar, og fleire eldre enn yngre, er blant dei mest lokale. Ifølge Aniansson markerer ikkje dei yngre informantane det lokalspråklege på den same måten som dei eldre.

Heller ikkje hypotesen om samanhengen mellom ambisjonar for framtida og val av språkform stemte med talmaterialet mitt. Eg trudde resultata ville samsvare med funna hos Aniansson. I Eskilstuna-studien finn ho samanheng mellom ønske om høgare utdanning og bruk av standardformer, mellom planar om lågare utdanning og overvekt av lokalspråklege former.

Slik er det altså ikkje i materialet mitt. Informantane med flest standardspråklege former er dei som vil velje lågare utdanning. Den høgaste hallingprosenten finn vi blant dei som ønsker å bli sjukepleiar, politi, lærar, eller liknande. Desse yrka kan godt sameinast med ei framtid i Hallingdal, og den høge hallingprosenten, saman med yrkesplanane, kan vere eit uttrykk for stor tilhøyrsele med heimstaden.

No skal det seiast at tala for 10. klasse er noko mangelfulle. Ingen av tiandeklassingane vil velje eit yrke som krev berre lågare utdanning, så eg har ingen tal å vise til for gruppe tre i 10.

klasse. Eit større informantutval hadde nok vore ein fordel, noko som kanskje hadde gitt ei betre fordeling på dei ulike yrka. Samtidig ser vi ei jamn utvikling av hallingprosenten langs den fiktive tidsaksen, som eg har nemnt før. Eg vil tru at den jamne auken hadde halde fram om informantutvalet hadde vore større. Men uansett, nettopp dette at ingen i 10. klasse ønsker å ta lågare utdanning, seier ein heil del, det også.

Som tidlegare nemnt, står dei personlege pronomena og nektingsadverbet i ei særstilling blant dei språklege variablane. Dei utgjer sjølve kjernen i talemålet og er tett knytte til identiteten vår, noko eg kjem tilbake til når eg tek for meg språkleg identitet i neste kapittel.

4 Språkleg identitet og medvit

I dette kapittelet skal eg ta for meg språkleg identitet og språkleg medvit. Eg presenterer nokre tilnærmingar til identitetsomgrepet og modellar for språkleg variasjon og endring samt enkelte sociolingvistiske studiar som eg meiner er relevante for denne oppgåva. Deretter ser eg på korleis barn og unge i undersøkinga mi identifiserer seg språkleg, og i kva grad dei er medvitne om eige talemål og språkleg variasjon.

4.1 Teoribakgrunn og tidlegare forsking

4.1.1 Kva er språkleg identitet?

Vi menneske er sosiale vesen heilt frå fødselen av, klare for kontakt og kommunikasjon med dei rundt oss. Å tileigne seg språket krev sosial kontakt og er ein del av sosialiseringa. Språket vårt og måten vi snakkar på, kan fortelje mykje om kven vi er (Sandøy 1996). Slik er språket ein viktig del av personleg identitet, og ifølgje Halliday (1978) står språket heilt sentralt i identitetsutviklinga:

In the development of the child as a social being, language has the central role. Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a “society” – in and through the various social groups, the family, the neighbourhood, and so on – and to adopt its “culture”, its modes of thought and action, its beliefs and its values (Halliday 1978:9).

Somme ser på identitet som ein statisk storleik, som ein uforanderleg medfødd kjerne som ikkje let seg endre av ytre påverknad. Venås (1991) har til dels ei statisk identitetsoppfatning og seier, i likskap med Labov, at den tileigninga av talespråk som skjer i barne- og ungdomsåra, gir ein språkleg grunntone for resten av livet. Alle har ein kjerne av språk som fungerer som uttrykk for identiteten. Berre éin varietet kan bli knytt til identiteten til språkbrukaren.

Denne språklege grunntonen kallar Mørk (1983) for hjartespråket og reknar han for å vere ein av dei viktige pilarane i kjernepersonlegdomen. Med hjartespråk meiner han den første varietetten ein språkbrukar tileignar seg:

Hjartespråket åt ein person er det talemålssystemet som dominerte i det språkmiljøet der personen hadde oppveksten sin (Mørk 1983:44).

Dette hjartespråket vil ligge som eit lingvistisk grunnfjell, og alle seinare endringar er berre modifikasjonar av dette. Det er også dette målet språkbrukaren vil gripe tilbake til når han snakkar med seg sjølv, når han er trøyt eller i emosjonell rørsle og i situasjonar der modifikasjonspresset er svakt, til dømes saman med familie og gamle venner frå oppvekstmiljøet.

Ein del av dette lingvistiske grunnfjellet er personlege pronomen og nektingsadverbet. Desse språklege variablane er gjerne dei siste som heng igjen hos språkbrukarar som elles har modifisert talemålet sitt kraftig. Dei er tett knytte til identiteten og utgjer sjølve kjernen i språket (Venås 1977, Mæhlum 1992, Thoengen 1994).

Det språket som individet tileignar seg i oppveksten, er sterkt knytt til identiteten. Seweriin (1989) slår fast at språket er noko av det viktigaste eit menneske har:

*Språket er identiteten din. Det forteller hvem du er, eller ønsker å stå fram som.
Språket griper fatt i det innerste i deg, i følelseslivet* (Seweriin 1989:6).

Slik speglar språket identiteten og synleggjer mykje av personlegdomen.

Andre meiner at identiteten er dynamisk og kan bli forma og utvikla gjennom heile livet, som ein variabel del av den personlege karakteren. Bull (1991) har ei dynamisk identitetsoppfatning og seier at éin varietet ikkje representerer noko meir grunnleggande ved språkbrukaren enn det andre varietetar gjer. Ho meiner at språkbruk ikkje tener som eit nødvendig uttrykk for identitet, og at språk og identitet eksisterer uavhengig av kvarandre. Ifølge Bull (1996) sitt dynamiske og relasjonelle perspektiv er det ikkje unaturleg at språket, som resten av mennesket, forandrar seg i løpet av livet:

Vi konstituerer og skaper identiteten vår livet igjennom, i samvær og samliv med andre menneske. Identiteten min er ikkje noko eg har i meg, uavhengig av tid og stad, samanhengar og kontekstar, men noko som blir realisert i relasjon til andre menneske (Bull 1996:18).

Slik er identitetsbygginga ein dynamisk prosess, skapt i møtet mellom den enkelte og andre.

Også Le Page og Tabouret-Keller (1985) har ei dynamisk tilnærming til identitetsomgrepet. Dei meiner at språkbruk tener som identitetsmarkør, og at alle språkhandlingar er identitetshandlingar:

The language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language are inseparable: This is surely a piece of knowledge as old as human speech itself. Language acts are acts of identity (Tabouret-Keller 1997:315).

Ifølge Le Page og Tabouret-Keller er valet av talemålsvarietet eit uttrykk for den enkelte si søking etter identitet og sosial rolle. Språkbrukaren definerer på ein måte seg sjølv gjennom dei ulike språkvala han gjer. Han kan velje å bruke ulike varietetar i ulike situasjonar. Dei lingvistiske vala viser seg som forskjellige språklege uttrykk og språkkodar som kan vere med på å seie noko om kven språkbrukaren er eller kven han ønsker å vere, og kva for gruppe han vil høyre til eller markere avstand til. Det som er avgjerande for dei språklege vala, er kva språkbrukaren ønsker å stå fram som:

The individual creates for himself patterns of his linguistic behaviour so as to resemble those of the groups with which from time to time he wishes to be identified, or so as to be unlike those from whom he wishes to be distinguished (Tabouret-Keller 1997: 323).

Slik kan ein språkbrukar signalisere tilknytning til ulike grupper, alt etter kva for språkleg drakt han kler seg i. Gjennom heile livet gjer den enkelte språklege val, medvite eller ikkje, etter situasjonen han er i. I omgivnadene møter språkbrukaren ulike normer, til dømes på skolen og i fritidsaktivitetar, og desse normene fortel noko om kva som er akseptert språkbruk innanfor forskjellige grupper. Dess sterkare ønsket er om å bli sosialt godteken av personar ein ser opp til eller av ei gruppe ein gjerne vil ha innpass i, dess meir vil ein også tilpasse talemålet sitt i retning av mottakaren sitt språk eller etter normene til gruppa. Slik kan normene påvirke språkbrukaren til å endre språket sitt og dermed identiteten sin (Steinset og Kleiven 1975). Ifølge Akselberg (1995) spelar medvit ei viktig rolle i denne prosessen:

[...] vårt eige og andre sitt medvit, framfor alt medvitet si rolle, sin funksjon og sine moglegheter, formar mennesket sine opplevingar av seg sjølv, av verda og si eiga plassering i denne verda. Dette verkar inn på språket vårt (Akselberg 1995:66).

For somme er talemålet ein viktigare del av identiteten enn for andre. Å slutte å snakke den opphavlege dialekten sin kan for somme vere det same som å fornekte seg sjølv eller vere ei kraftig nedvurdering av heimstaden og oppvekstmiljøet. For andre er omlegging av talemålet berre eit middel til å tilpasse seg (Steinset og Kleiven 1975).

Ein kan også sjå på identitet som ein syntese av den statiske og den dynamiske oppfatninga. Slik får identitetsomgrepet både eit stabilt og variabelt perspektiv. Tabouret-Keller (1997)

legg vekt på både det personlege og det sosiale si rolle i utforminga av identiteten. Ein kan ikkje velje heilt fritt kven ein vil vere. Noko er fastlåst og uforanderleg, som kjønnsidentitet og andre komponentar knytte til bakgrunn. Samtidig vil vala ein gjer i livet, bidra til å forme identiteten:

But in a lifelong process, identity is endlessly created anew, according to very various social constraints (historical, institutional, economic, etc.), social interactions, encounters, and wishes that may be happen to be very subjective and unique (Tabouret-Keller 1997:316).

Ein språkbrukar utfører mange språkhandlingar i løpet av ein dag. Slik er identitet noko som endrar seg undervegs, og den enkelte er konstant inne i ein identifikasjonsprosess. I denne prosessen veks identiteten fram i eit samspel mellom språket og den sosiale samhandlinga.

Det er denne siste tilnærminga, denne syntesen av den statiske og den dynamiske oppfatninga, som eg vel å legge til grunn for identitetsomgrepet i denne oppgåva.

4.1.2 Språkleg variasjon og endring

Innanfor sosiolingvistikken er det fleire modellar for språkleg variasjon og endring. Desse modellane forklarar korleis identitet blir danna gjennom språkbruk, og tek for seg identitet i høve til tilhøyrslø. Eg skal no sjå nærmare på tre av forklaringane.

Ein av modellane blir kalla identitetsprosjeksjonsmodellen og er knytt til Le Page (1985) og Tabouret-Keller (1997). Dei meiner at språket og identiteten påverkar kvarandre gjensidig, og, som tidlegare nemnt, at alle språkhandlingar er identitetshandlingar. Ved hjelp av språket uttrykker den enkelte identitet, tilhøyrslø og søking etter sosiale roller. Gjennom språklege val viser språkbrukarane kor dei høyrer heime, eller ønsker å høyre heime, og kva for grupper dei gjerne vil identifisere seg med. Dei sosiale ambisjonane, den personlege og sosiale identiteten som språkbrukaren ønsker å vise omgivnadene, styrer dei lingvistiske vala, medvite eller umedvite.

Ein annan modell som blir brukt til å forklare språkleg variasjon og endring, er sosial nettverksteori. Ifølge denne teorien snakkar folk meir likt dess meir kontakt dei har med kvarandre. Strukturen i dei sosiale nettverka kan vere tett eller open, avhengig av kor mange og kor sterke band ein språkbrukar har til dei andre. Modellen skil mellom multiplekse og uniplekse nettverk. I eit multiplekst nettverk møter dei same folka kvarandre i ulike

samanhengar. Det vil seie at ein kan møte den same personen i fleire roller, til dømes som lærar og som medlem i idrettslaget. I eit uniplexst nettverk treffer ein denne personen berre i ei av rollene, ikkje i fleire. Ifølge Akselberg (1995) finn vi multiplekse nettverk med høg tettleik i stabile og konservative miljø, mens uniplexse nettverk med låg tettleik finst i sosialt ustabile, urbane miljø. Språkbruken i den første typen nettverk er gjerne stabil og homogen, mens den andre typen ofte gir rom for innovasjonar og labil språkbruk.

Milroy (1980) meiner at tilhøyrse til eit sosialt nettverk er viktigare for identiteten enn tilhøyrse til ei sosial klasse. For å forstå og forklare individuell språkleg variasjon må ein studere språkbrukaren si tilknytning til språksamfunnet framfor å sjå på den sosiale bakgrunnen. I ei undersøking av sosiale nettverk i Belfast ser Milroy at dei tette og multiplekse nettverka fungerer normbevarande og er meir motstandsdyktige mot språkleg påverknad utanfrå. Talarane i denne typen nettverk held i større grad på språket sitt, på lågstatusformene, og let seg i mindre grad påverke av standardspråket.

Ein tredje modell er den språklege tilpassingsteorien, også kalla akkommodasjonsteorien, som vart utvikla på 1970-talet. Dette er ein sosialpsykologisk modell som viser korleis språkbrukarar former forskjellige sosiale identitetar når dei brukar språket i samhandling med andre. Giles og Powesland (1997) meiner at ein må ta særleg omsyn til korleis talaren tilpassar det han seier i forhold til samtalepartnaren. Talaren kan forsøke å tilpasse språket sitt så det blir meir likt eller meir ulikt mottakaren sitt talemål. Sosialpsykologisk forskning hevdar at talaren kan få mottakaren til å vurdere seg meir positivt ved å redusere dei språklege skilnadene mellom dei. Ein slik tilpassingsprosess speglar talaren sitt ønske om å bli sosialt akseptert og viser korleis talaren stadig formar ulike sosiale identitetar ved bruk av språket i interaksjon med andre (Giles og Powesland 1997, Mæhlum 1992).

Det grunnleggande prinsippet i denne teorien er at det alltid vil vere ei form for interaksjonell synkronisering mellom partane i ei samtale. Når språkbrukaren varierer talemålet sitt etter kven han snakkar med, skjer den språklege tilpassinga etter to hovudstrategiar som er føresetnader for den enkelte sitt språklege val, nemleg konvergens og divergens. Ifølge teorien er det slik at ein enten konvergerer eller divergerer. Ved konvergens gjer ein talemålet meir likt språket til samtalepartnaren, mens ved divergens aukar eller held ein ved lag dei lingvistiske forskjellane mellom seg sjølv og andre (Mæhlum 1992).

4.1.3 Språkleg medvit

Språkleg tilpassing føreset at språkbrukaren har medvit om språkleg variasjon. Han må kunne oppfatte og til ein viss grad vurdere ulike varietetar i språksamfunnet. Aniansson (1996) peiker på at det finst sosiokognitive stadium i utviklinga av språkleg medvit hos unge språkbrukarar. Slik er den sosiolingvistiske kompetansen knytt til den sosiokognitive utviklinga.

Ifølge Labov (1965) legg talarane merke til sosialt grunna språkforskjellar først i starten av tenåra, og det tek enda litt tid før dei begynner å tilpasse seg dei. Seinare studiar har vist at språkbrukarane når dette stadiet tidlegare. Aniansson (1996) meiner at språkleg tilpassing inneber eit medvite val allereie i barneskolen. I førskolealderen overtek barna framleis språknormer heilt umedvite, mens elevane på mellomsteget, som kjenner rolleforventningane, viser ei meir medviten tilpassing. Hos dei yngste informantane på småskolesteget ser ein den situasjonelle variasjonen mest som herming. Dei legg merke til språkformene som kameratane bruker, og begynner å utvide det språklege registeret sitt. Etter kvart får dei større medvit om at språket omkring dei varierer, og at det er knytt sosiale vurderingar til denne variasjonen.

I ein periode i ungdomsskolen bryt tenåringane mot dei språklege normene dei allereie har internalisert, før dei ser seg sjølv som sjølvstendige individ med eiga framtid og tilpassar talespråket etter framtidsplanane. Ifølge Aniansson (1996) kan det handle om å nyansere språkforma for at ho skal passe betre til det sjølvbiletet tenåringen har skapt seg. Slik går internalisering og omprøving av språkleg åtferd parallelt med utviklinga av språksosiale haldningar:

[...] känsligheten för språklig variation kan börja utvecklas ganska tidigt, t.ex. som situationell variation eller som perception av helt andra regionala varietetar, men att det inte förrän senare uppträder några sociala värderingar av vad man uppfattar, liksom att dessa då inte heller omedelbart behöver inverka på ens språkbeteende. Det är först om eller när man på den språkliga marknaden känner behovet av anpassning som värderingarna aktiveras (Aniansson 1996:270).

I Eskilstuna-granskinga bruker Aniansson (1996) identifikasjons- og regionaltest for å undersøke framveksten av språkleg medvit hos informantane. Resultata av identifikasjonstesten, der ei stor gruppe elevar klarer å identifisere talaren med heimstaden sin varietet, styrker teorien om at barn utviklar eit visst språkleg medvit i løpet av grunnskoleåra.

I regionaltesten, der informantane vel den lokale varieteten blant andre varietetar, viser funna at barn blir stadig meir følsame for språkleg variasjon.

Ifølge Aniansson (1996) går utviklinga frå spreidd gjetting blant dei ulike varietetane hos 10-åringane, via konsentrasjon om to hovudalternativ blant 13-åringane til dei eldste elevane der omtrent ein tredjedel klarer å plukke ut varieteten som er vanlegast i kvardagsmiljøet deira.

16-åringane er betydeleg sikrare enn 10-åringane i å kjenne igjen språket omkring seg.

Mellom 13-årsalderen og gymnasiastane består forskjellen mest i eit endra

feilgjettingsmønster, mens dei vaksne blir tydeleg meir treffsikre. Varleiken for den rolla språket spelar som gruppesymbol, ser ut til å vakne og bli tydelegare i dei yngre tenåra, og hos 16-åringane viser materialet eit samspel mellom språklege haldningar og ulike former av sosial identifikasjon, noko eg kjem tilbake til i kapittel seks.

Mange oppfattar sitt eige talespråk som einsarta, konsekvent og utan variasjon. Men realiteten er ofte ein annan. Det kan vere stort avvik mellom rapportert og registrert variasjon. Tidlegare sosiolingvistiske undersøkingar viser ofte dårleg samsvar mellom sjølvrapportering og reell språkbruk. Ifølge Labov (1966) er det stor forskjell mellom rapportert og faktisk språkbruk hos vaksne, og logisk sett veks evna til korrekt rapportering til hos barnet på same gradvise måte som det elles nærmar seg vaksen åtferd. Også informantane til Hammermo (1989) oppfører seg meir vaksenlikt jo eldre dei blir. Luhman (1990) meiner avviket mellom rapportert og faktisk språkbruk kjem av at språkbrukarane ikkje er i stand til å høyre korleis dei pratar, eller at dei har så sterke preferansar for korleis dei ønsker å snakke at det forstyrrar for rett rapportering.

I spørsmålet om informantane har ei realistisk oppfatning av talemålet sitt eller ikkje, bruker Aniansson Labov sine omgrep om over- og underrapportering av eigen språkbruk. I ei undersøking frå New York finn Labov ein manglande korrespondanse mellom rapportert og faktisk språkbruk og meiner at eit umedvite ønske om å snakke standardspråkleg, gjer at språkbrukaren rapporterer feil:

This «dishonesty» in reporting what they say is of course not deliberate, but it does suggest that informants, at least so far as their conscious awareness is concerned, are dissatisfied with the way they speak, and would prefer to be able to use more standard forms (sitert etter Trudgill 1972:184).

Også i Trudgill (1972) si undersøking frå Norwich er det eit slikt manglande samsvar mellom rapportert og faktisk språkbruk. Men her er ikkje årsaka berre eit ønske om å prate standardspråkleg, for fleire av informantane overrapporterer nemleg Norwich-former:

For example, many informants who initially stated that they did not speak properly, and would like to do so, admitted, if pressed, that they perhaps would not really like to, and that they would almost certainly be considered foolish, arrogant or disloyal by their friends and family if they did (Trudgill 1972:184).

Trudgill meiner at informantane overrapporterer lågstatusformer på grunn av skjult prestisje hos desse formene. Tilhøyrsla dei har til ei bestemt gruppe, gjer at dei vil prate som dei andre i gruppa, sjølv om det er snakk om ein såkalla lågprestisjevariant av språket. Eg vil sjå nærmare på open og skjult prestisje i samband med språkhaldningar i kapittel seks.

I Eskilstuna-undersøkinga finn Aniansson (1996) at omtrent halvparten av informantane gjer ei realistisk vurdering av eige talemål. Dette prosenttalet for korrekt rapportering minkar med stigande alder slik at dei yngste, 10-åringane, er dei mest korrekte. I materialet er det fleire informantar som underrapporterer standardformer, det vil seie at dei snakkar meir standardspråkleg enn dei hevdar, enn språkbrukarar som overrapporterer standardformer, altså snakkar meir lokalt enn dei hevdar. Talet på overrapporteringane aukar kraftig med stigande alder, mens underrapporteringane blir liggande på omtrent same nivå i dei ulike aldersgruppene. Ifølge Aniansson kan dette kome av at dei eldre i større grad blir påverka av haldningar til språklege varietetar og av endra sjølvoppfatning.

Det er ei allmenn oppfatning innanfor sosiolingvistikken at menn har ein tendens til å ville bli oppfatta som mest lokalspråklege, mens kvinner gjerne ser seg sjølve som mest standardspråklege. I Trudgill (1972) si undersøking frå Norwich opplyser menn i større grad enn kvinner at dei bruker fleire lågstatusformer enn dei verkeleg gjer:

They reported themselves as using forms they believed they used, and they believed they used them because they were, at least subconsciously, favourably disposed towards them (Chambers og Trudgill 1980:99).

Denne tendensen finn vi også blant barn og unge. I Eskilstuna-undersøkinga hevdar Aniansson (1996) at gutane identifiserer seg med eit lokalspråkleg talemål, sjølv om dei ikkje har det, og jentene med eit standardnært, sjølv om dei ikkje snakkar det. Gutane ser seg altså som mest lokalspråklege, mens jentene oppfattar seg som mest standardspråklege. Ikkje

uventa føretrekker tenåringsgutane ei meir lokalprega taleprøve framfor ei meir standardnær i identifikasjonstesten. Dei vil heilt tydeleg stå fram som lokale identitetsmessig.

Tendensen i talmaterialet til Aniansson er at jentene overrapporterer standardnære trekk, og at gutane underrapporterer dei. Rapporteringa av eigen språkbruk viser sjølvoppfatninga til informantene og ikkje den faktiske språkbruken, ifølge Aniansson. Drygt halvparten av informantane, gutane noko meir enn jentene, har ei realistisk vurdering av talemålet sitt. Innanfor dei ulike aldrane er det stor forskjell mellom kjønna. Blant 10-åringane og 16-åringane rapporterer gutane mest korrekt, blant 13-åringane er jentene dei mest realistiske.

Aniansson (1996) ser identitet i samanheng med tilhøyrse, som blir knytt til bruk av lokale og standardnære varietetar. Gutane markerer tilhøyrse til det lokale miljøet ved å snakke lokalspråkleg og ser ikkje det som noko hinder, sjølv om dei har høge ambisjonar for vidare utdanning. Jentene er meir følsame for trykket frå standardnorma og vel heller eit standardnært talemål. Først blant dei eldste informantane, 16-åringane, vel ein del av jentene igjen lokalspråklege former og identifiserer seg lokalt. I løpet av grunnskoleåra går gruppa som heilskap mot større lokalpreferens, og fleire identifiserer seg lokalt. Ifølge Aniansson tyder dette på at den lokale identiteten ikkje er medfødd, men blir erobra.

4.2 Hypotesar og analyse

For å kartlegge språkleg identitet og språkleg medvit hos informantane mine har eg som tidlegare nemnt samla inn materiale ved hjelp av oppgåver til språkprøver og ei spørjeundersøking. Formålet er å sjå om dei klarer å kjenne igjen eigen dialekt og plukke ut hallingmålet blant fleire dialektar, og dessutan undersøke korleis dei rapporterer om eige talespråk. Eg skal no gjere greie for korleis barn og unge i undersøkinga mi identifiserer seg språkleg og i kva grad dei er medvitne om eige talemål og språkleg variasjon.

4.2.1 Hypotesar

I kartlegginga av språkleg identitet og språkleg medvit har eg arbeidd etter desse hypotesane:

1. Informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre.
2. Jentene viser større språkleg medvit enn gutane.

3. Fleire gutar enn jenter identifiserer seg med den lokale talemålsvarieteten, særleg blant dei eldste informantane.
4. Informantar som ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning, identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn informantar som tek sikte på å velje eit yrke med høgare utdanning.

I den første hypotesen set eg fram ein påstand om at informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre. Sosiolingvistiske undersøkingar viser at medvit om språkleg variasjon veks fram i barnet i takt med den sosiokognitive utviklinga. Ifølgje Aniansson (1996) kan vi sjå medviten språkleg tilpassing allereie i barneskolen, der dei yngste elevane legg merke til korleis vennene snakkar, og tilpassar talen sin til kameratspråket. Etter kvart som dei blir eldre, blir dei stadig meir merksame på at språket rundt dei varierer, og gjer språklege val i takt med auka språkleg medvit.

I den andre hypotesen hevdar eg at jentene viser større språkleg medvit enn gutane. Talmaterialet i Eskilstuna-undersøkinga til Aniansson (1996) gir eit noko brokete bilde av kjønnsforskjellen. Sjølvrapporteringa og igjenkjenning av Eskilstuna-varietetet gir motstridande resultat og ingen klare tendensar. Men ut frå eiga erfaring frå språkundervisning både i barneskolen og på ungdomsskolen sit eg med eit inntrykk av at jentene ligg noko føre i utviklinga av språkleg medvit. Eg meiner derfor at jenter har større medvit om språkleg variasjon og eigen språkbruk enn det gutar har.

I den tredje hypotesen seier eg at fleire gutar enn jenter identifiserer seg med den lokale talemålsvarieteten, særleg blant dei eldste informantane. Innanfor sosiolingvistikken er det ei vanleg oppfatning at menn ønsker å bli oppfatta som lokalspråklege og kvinner som standardspråklege. Slik ser det også ut til å vere med gutar og jenter. Hos Aniansson (1996) vel gutane å identifisere seg med eit lokalspråkleg talemål og markerer på den måten tilhøyrse til det lokale miljøet. Jentene identifiserer seg i første omgang med standardnær tale, men mot slutten av ungdomsskolen vel ein del jenter lokalspråklege former og lokal identifikasjon. I løpet av grunnskoletida går heile gruppa i retning av å bli meir lokalspråkleg, med gutane i fleirtal. Når det gjeld sjølvrapportering, overrapporterer jentene standardnære trekk, mens gutane underrapporterer dei. Aniansson meiner dette viser at gutane lokalidentifiserer seg meir enn jentene. På grunnlag av dette, sett i lys av regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane og det faktum at jentene er meir følsame for trykket frå

standardnorma, trur eg at gutar vel lokalspråkleg identitet i større grad enn jenter, også blant dei eldste informantane.

I den fjerde hypotesen hevdar eg at informantar som ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning, identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn informantar som tek sikte på å velje eit yrke der ein må ha høgare utdanning. Innanfor tradisjonell sosiolingvistikk er sosial bakgrunn ein av dei sentrale variablane. Ut frå tendensen i Eskilstuna-undersøkinga meiner Aniansson (1996) at rolleforventningar for framtida kan gi eit klarare mønster enn sosial bakgrunn. Planar om framtidig yrke kan vere avgjerande for dei språklege vala språkbrukaren tek:

Språkformen visar tydligare vem man vill bli än vem man är, och detta är ett gott stöd för att se sociala ambitioner [...] som en stark språklig styrfaktor (Aniansson 1996:266).

På bakgrunn av funna til Aniansson trur eg at informantane med planar om eit yrke som krev berre lågare utdanning, identifiserer seg sterkare med lokalmiljøet og med den lokale dialekten enn dei som ønsker å ta høgare utdanning. Dei føler større tilhøyrslø til heimstaden, vil fortsette å bu der og vel i stor grad yrke som dei kan utdanne seg til ved dei lokale vidaregåande skolane. Informantane som tek sikte på høgare utdanning, har planar om å reise vekk frå heimstaden for å utdanne seg og vel heller eit standardnært talemål. Som ei følge av dette ser vi at fleirtalet av informantane som skal ta lågare utdanning, har størst innslag av dialektformer i talemålet sitt, mens det motsette er tilfellet blant dei elevane som planlegg høgare utdanning.

4.2.2 Talmaterialet

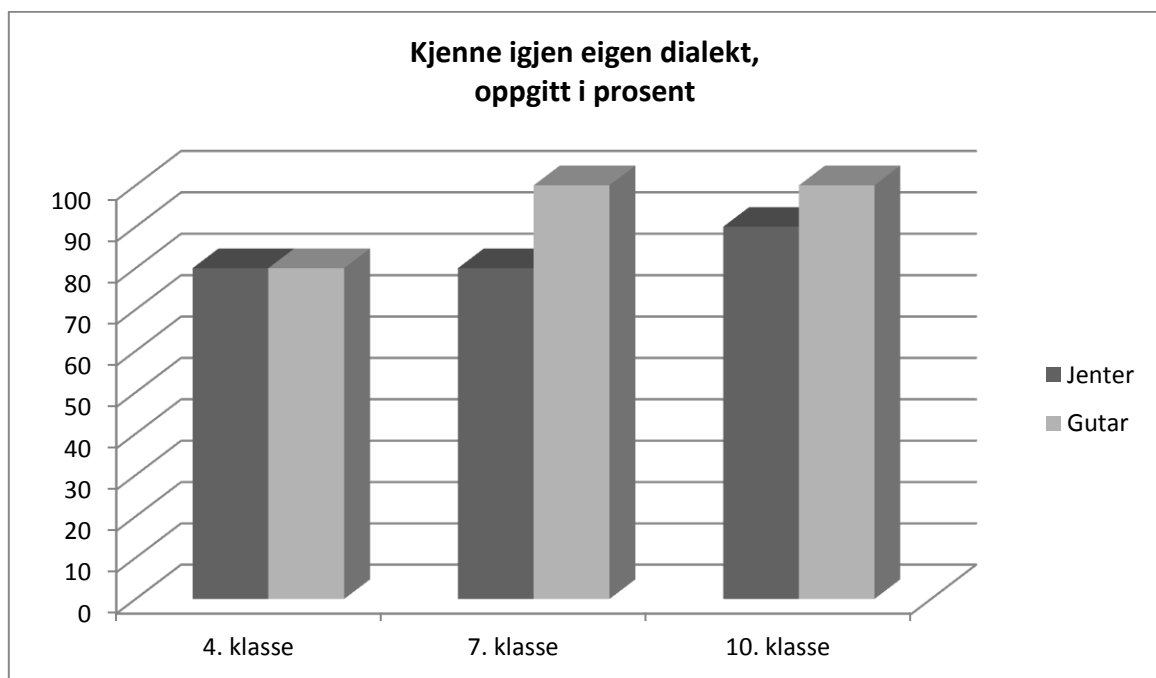
Eg skal no presentere resultata i materialet mitt når det gjeld språkleg identitet og språkleg medvit blant informantane og drøfte dei opp mot hypotesane og relevante undersøkingar. I det som følger, tek eg for meg oppgåvene der elevane blir testa i å kjenne igjen høvesvis eigen dialekt og hallingmålet blant forskjellige språkprøver. Til slutt ser eg på informantane si sjølvrapportering av eigen tale i forhold til faktisk språkbruk i opptaka og til svar i spørjeundersøkinga frå foreldre og lærarar.

Kjenne igjen eigen dialekt

Materialet viser at 88 % av elevane klarer å plukke ut den språkprøven som liknar mest på dialekten dei sjølve bruker i opptaka. Etter kvart som dei blir eldre, blir dei stadig sikrare i å kjenne igjen sitt eige talemål. Prosenttalet for dei som vel riktig språkprøve, aukar frå 80 % i 4. klasse til 90 % i 7. klasse og 95 % i 10. klasse.

Det er forskjell mellom kjønna når dei skal prøve å kjenne igjen eigen dialekt.

Kjønnsforskjellen er på 10 %. 83 % av jentene og 93 % av gutane klarer å plukke ut den språkprøva som liknar mest på deira eigen dialekt. Det er altså gutane som viser størst språkleg medvit når det gjeld å kjenne igjen eige talemål. Den same tendensen finn vi når vi ser på resultata for kvart kjønn fordelt på dei ulike klassestega.

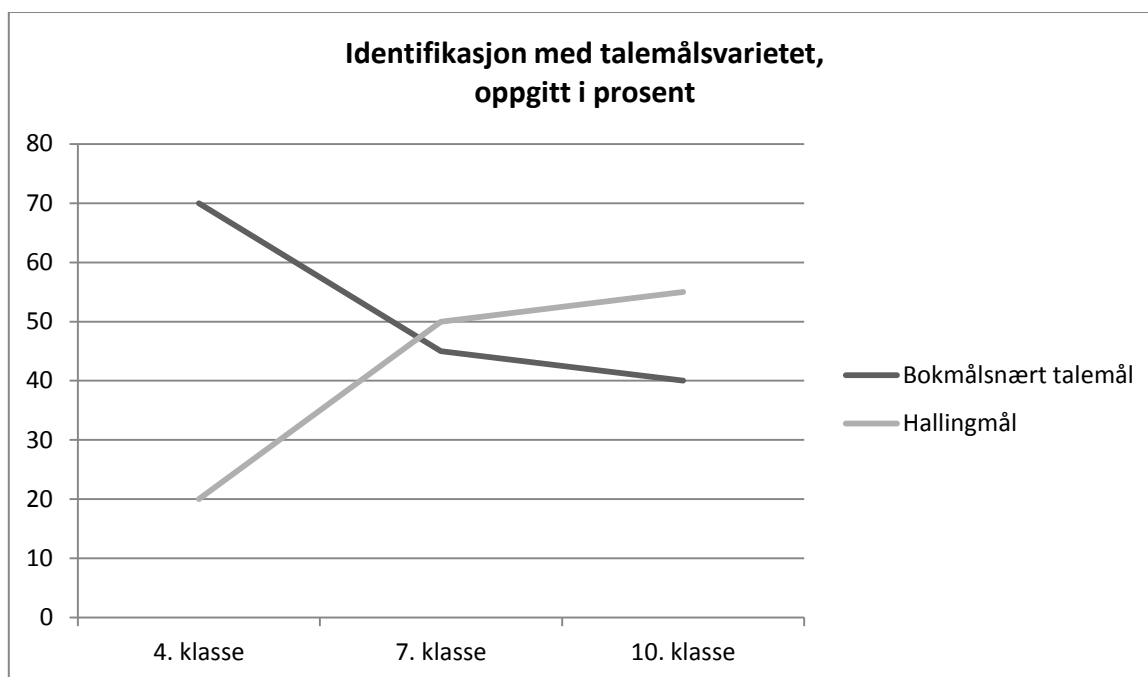


Begge kjønn er på same nivå, 80 %, i 4. klasse. Alle gutane meistrar deretter oppgåva og aukar prosenttalet til 100 % i 7. klasse og i 10. klasse. Sjuandeklassejentene er på same nivå som i 4. klasse, med 80 %, men har ein auke opp til 90 % i 10. klasse.

Valet av språkprøve viser oss kva for eit talemål informantane identifiserer seg med – og om dei ser på seg sjølve som brukarar av hallingmålet. Når vi nedanfor studerer utviklinga langs ein fiktiv tidsakse, ser vi at i 4. klasse identifiserer dei fleste seg med det bokmålsnære

talemålet. I 7. klasse er prosenttala for hallingdialekten og den bokmålsnære talen ganske jamne, mens forskjellen mellom talemålsvarietetane igjen blir større fram mot 10. klasse.

Som vi ser, betraktar heile 70 % av fjerdeklassingane bokmålsnær tale som sin eigen talemålsvarietet. Frå 4. klasse minkar dette prosenttalet kraftig til 45 % i 7. klasse og 40 % i 10. klasse. Når det gjeld den lokale dialekten, er det berre 20 % av informantane i 4. klasse som reknar hallingmålet som sitt talemål, men prosenttalet tek seg veldig opp fram til 7. klasse, til 50 %, og fortset å auke til 55 % i 10. klasse. Heilt i slutten av ungdomsskolen identifiserer altså over halvparten av elevane seg med hallingmålet, slik det viser seg i talmaterialet mitt.



I tabellen nedanfor viser prosenttala i materialet mitt korleis jenter og gutar identifiserer seg talespråkleg. Blant informantane som oppfattar seg sjølve som hallingbrukarar, er kjønnsfordelinga jamn. I 4. og 7. klasse vel like mange jenter og gutar, 20 %, hallingdialekten som den språkprøva som liknar mest på deira eige talemål. Også hos dei eldste elevane i 10. klasse er prosenttala ganske jamne, med 60 % blant jentene og 50 % blant gutane. Resten av informantane identifiserer seg hovudsakleg med bokmålsnært talemål. Her er

kjønnsforskjellen størst i 4. klasse, der 20 % fleire gutar enn jenter vel den bokmålsnære språkprøva, men minkar fram til 10. klasse der skilnaden er heilt jamna ut.

		Hallingmål	Bokmålsnært talemål	Andre talemål
4. klasse	Jenter	20 %	60 %	20 %
	Gutar	20 %	80 %	0 %
	Totalt	20 %	70 %	10 %
7. klasse	Jenter	50 %	40 %	10 %
	Gutar	50 %	50 %	0 %
	Totalt	50 %	45 %	5 %
10. klasse	Jenter	60 %	40 %	0 %
	Gutar	50 %	40 %	10 %
	Totalt	55 %	40 %	5 %

No skal vi sjå på informantane sin identifikasjon med talemål sett i lys av yrkesplanane dei har for framtida. Tabellen nedanfor viser at dei elevane som ønsker eit yrke som krev høg utdanning, identifiserer seg sterkare med hallingmålet etter kvart som dei blir eldre.

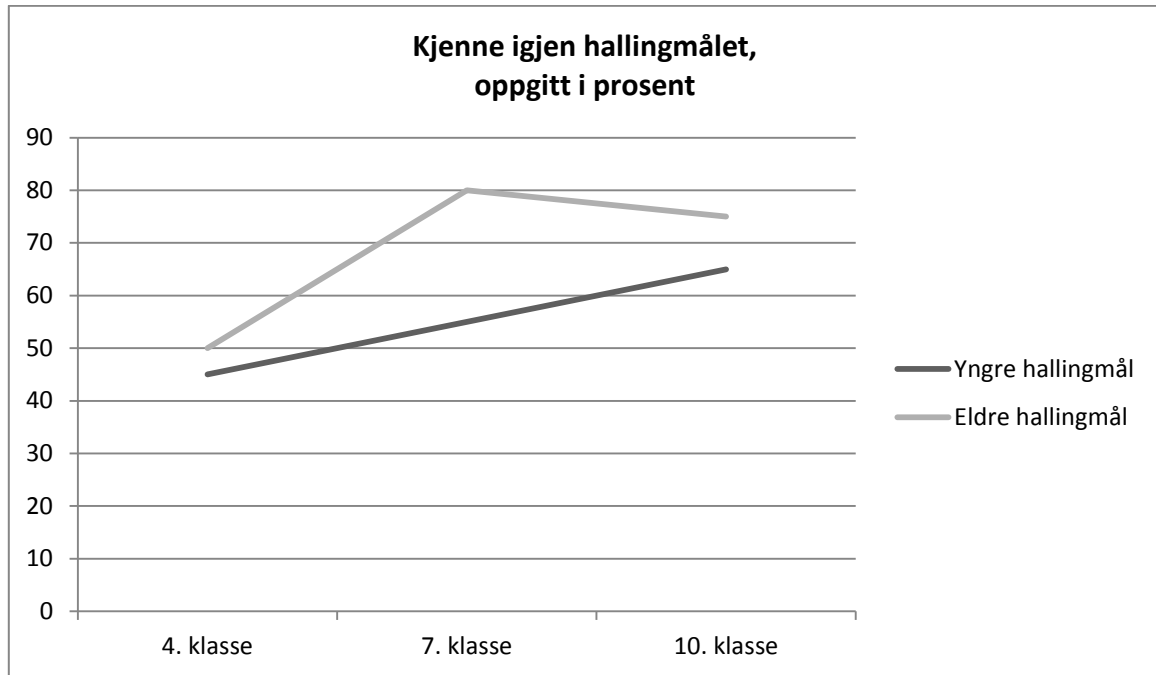
Prosenttalet aukar frå 20 % i 4. klasse til 33% i 7. klasse og vidare til 60 % i 10. klasse. Også informantane som har planar om å bli sjukepleiar eller politi, til dømes, føler større tilhøyrsele med hallingdialekten frå 4. til 7. klasse. Prosenttalet aukar frå 22 % til 60 % i denne perioden, men går litt ned igjen til 53 % i 10. klasse. Det bokmålsnære talemålet identifiserer informantane seg stadig mindre med, uansett sosiale ambisjonar, med unntak av dei tiandeklassingane som vil bli sjukepleiar, politi eller liknande. Når det gjeld elevane som planlegg lågare utdanning, er talmaterialet noko mangelfullt. Årsaka er, som nemnt tidlegare, at ingen jenter i 4. klasse og ingen elevar i 10. klasse ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning.

Alder	Yrke	Hallingmål	Bokmålsnært talemål	Andre talemål
4. klasse	Lege, direktør, osv.	20 %	80 %	0 %
	Sjukepleiar, politi, osv.	22 %	64 %	14 %
	Fabrikkarbeidar, osv.	0 %	100 %	0 %
7. klasse	Lege, direktør, osv.	33 %	67 %	0 %
	Sjukepleiar, politi, osv.	60 %	30 %	10 %
	Fabrikkarbeidar, osv.	50 %	50 %	0 %
10. klasse	Lege, direktør, osv.	60 %	20 %	20 %
	Sjukepleiar, politi, osv.	53 %	47 %	0 %
	Fabrikkarbeidar, osv.	0 %	0 %	0 %

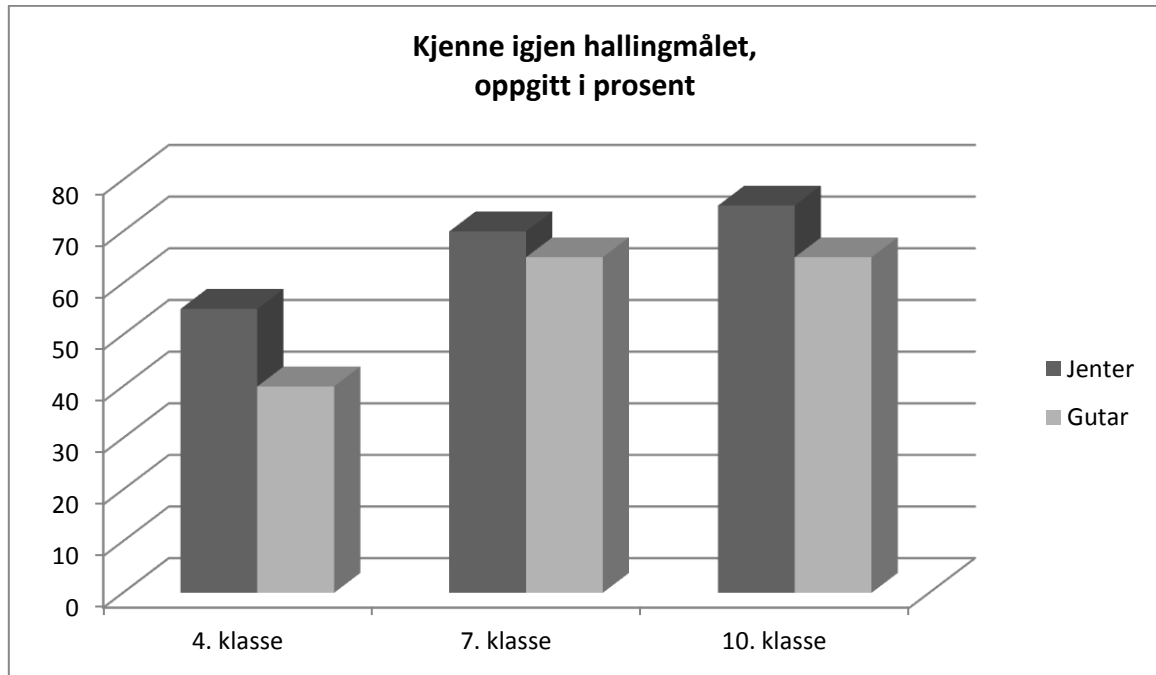
Kjenne igjen hallingmålet

Totalt klarer 62 % av informantane å finne hallingmålet blant dei seks språkprøvene. Evna til å identifisere den lokale dialekten aukar jamt med stigande alder. 48 % av elevane finn hallingmålet i 4. klasse, 68 % i 7. klasse og 70 % i 10. klasse.

Blant språkprøvene finst det to opptak som inneheld hallingdialekten, eitt med yngre hallingmål og eitt med eldre hallingmål. Ut frå talmaterialet ser det ut til at informantane tykkjer det er lettare å kjenne igjen den eldre versjonen av hallingdialekten enn den yngre. I diagrammet under finn vi den same tendensen som søylene ovanfor viser, nemleg at elevane blir stødigare til å identifisere hallingmålet etter kvart som dei blir eldre. Unntaket er prosenttalet for den eldre hallingdialekten som minkar med fem prosent frå 7. til 10. klasse.

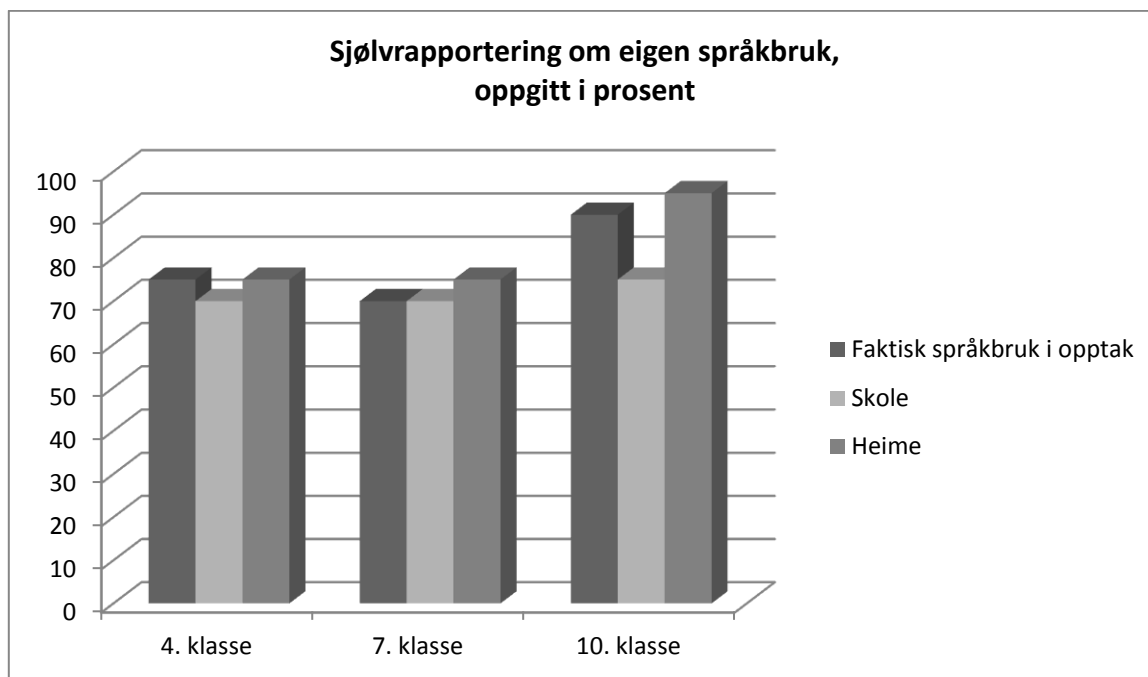


I talmaterialet mitt klarer fleire jenter enn gutar å kjenne igjen hallingmålet blant dei forskjellige språkprøvene. Totalt sett plukkar 67 % av jentene og 57 % av gutane ut den riktige dialekten. Omtrent den same kjønnsforskjellen finn vi om vi ser på dei ulike klassestega. Prosenttala i 4. klasse er på 55 % for jentene og 40 % for gutane. Her skil 15 % mellom kjønna. Blant sjuandeklassingane er skilnaden redusert til berre 5 %. Jentene, med 70 %, og gutane, med 65 %, er nokså jamgode til å kjenne igjen hallingdialekten. I 10. klasse aukar forskjellen igjen, til 10 %: Her vel 75 % av jentene og 65 % av gutane det rette talemålet.



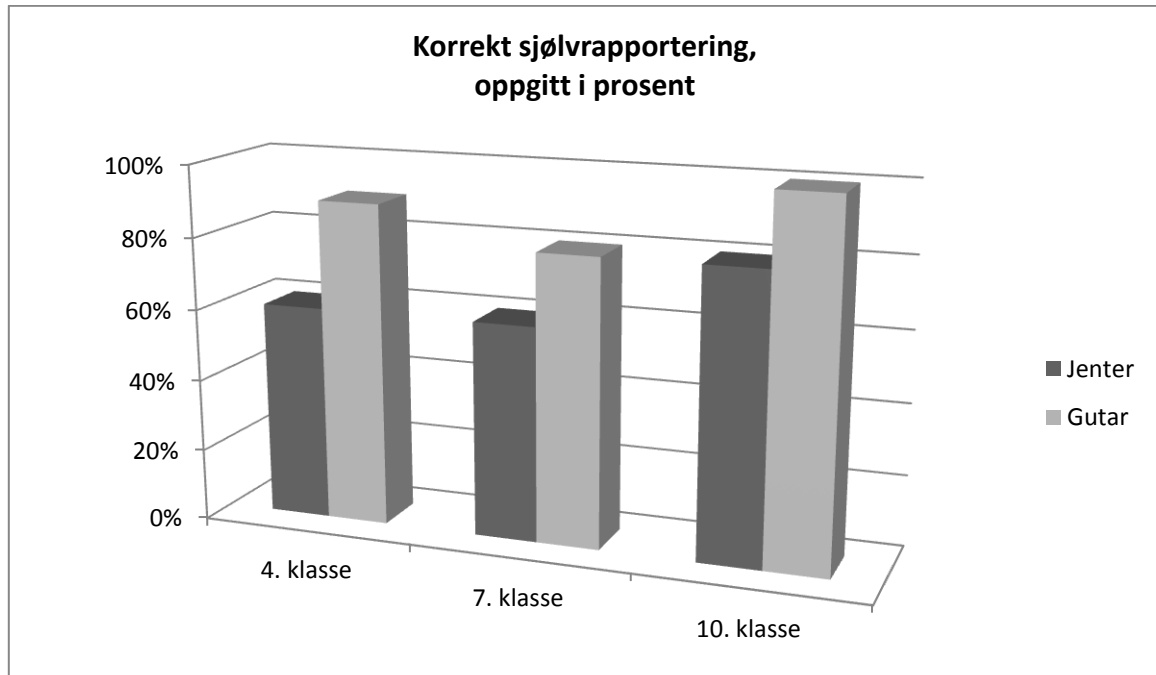
Sjølvrapportering

I denne undersøkinga rapporterer 78 % av informantane korrekt i forhold til korleis dei faktisk snakkar i opptaka, 72 % gjer ei realistisk vurdering av språkbruken sin på skolen og 82 % har ei riktig oppfatning av talemålet dei bruker heime. Når vi studerer prosenttala for korrekt sjølvrapportering i høve til dei ulike klassestega, ser vi at elevane i 4. og 7. klasse er omtrent like gode til å gjere ei realistisk vurdering av eige talemål. Prosenttala ligg på 70 % og 75 %. Blant tiandeklassingane har prosenttala for sjølvrapporteringa gjort eit hopp oppover, i alle fall når det gjeld rapportering om språkbruken i opptaka, 90 %, og heime, 95 %, jamfør diagrammet nedanfor. Slik er informantane i 10. klasse dei mest korrekte.



Når det gjeld over- og underrapportering, finn eg få tilfelle av dette i talmaterialet, berre hos 22 % av elevane. Dei fleste av desse er standardspråklege som underrapporterer det bokmålsnære talemålet sitt, og vi finn dei mest på dei to yngste klassestega. Talgrunnlaget her er for lite til å konkludere, men det viser ein tendens til at talet på underrapporteringar av bokmålsnært talemål minkar med stigande alder.

Gutane i materialet mitt rapporterer meir korrekt om eigen språkbruk, vurdert i forhold til opptaka, enn det jentene gjer. Innanfor kvart klassesteg er det tydeleg forskjell mellom kjønna. 30 % fleire gutar enn jenter i 4. klasse gjer ei realistisk vurdering av talemålet sitt. Kjønnsforskjellen er litt mindre i 7. og i 10. klasse, 20 % på kvart trinn. Gutane er mest realistiske heile vegen. Prosenttala for gutane er 90 % i 4. klasse, 80 % i 7. klasse og 100 % i 10. klasse. Dei tilsvarande resultata for jentene er høvesvis 60 %, 60 % og 80 %.



4.2.3 Hypoteseutprøving og konklusjon

No vil eg sjå om hypotesane som eg presenterte om språkleg identitet og språkleg medvit, stemmer ut frå dei resultata eg har fått i undersøkinga. Eg prøver dei ut på kvantifisert materiale for så å komme fram til ein konklusjon.

Den første hypotesen er slik: «Informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre.»

Svært mange av informantane kjenner igjen sin eigen dialekt blant dei ulike språkprøvene. Allereie i 4. klasse klarer 80 % å plukke ut den rette språkprøva, og elevane blir enda sikrare med stigande alder. I slutten av ungdomsskolen har prosenttalet auka til 95 %.

Når vi undersøker informantane si evne til å kjenne igjen den lokale dialekten, ser vi den same utviklinga. 48 % av informantane i 4. klasse klarer å plukke ut hallingmålet blant språkprøvene, og prosenttalet aukar etter kvart som elevane blir eldre, til 68 % i 7. klasse og 70 % i 10. klasse. Dei blir altså stadig flinkare til å identifisere det lokale talemålet.

Ser vi på sjølvrapportering om den faktiske språkbruken i opptaka, er utviklinga noko annleis. 75 % av fjerdeklassingane og 70 % av sjuandeklassingane rapporterer korrekt om eigen

språkbruk, mens prosenttalet til tiandeklassingane er oppe i 90 %. Med 5 % reduksjon av prosenttalet frå 4. til 7. klasse er ikkje utviklinga lineær. Fordi prosenttalet trass alt aukar med 15 % frå 4. til 10. klasse, vel eg likevel å sjå det slik at informantane blir betre til å vurdere språkbruken sin realistisk.

Som tidlegare nemnt kan eg ikkje trekke bastante konklusjonar på grunnlag av funna ovanfor. Til det er informantutvalet for lite, og tidsskalaen gjennom grunnskolen er dessutan fiktiv, fordi det ikkje er ein ekte longitudinell studie. Eg kan likevel peike på tendensen i talmaterialet mitt og slå fast at hypotesen min stemmer med funna eg har gjort. Elevane blir stadig betre til å kjenne igjen sin eigen dialekt, til å identifisere hallingmålet og til å rapportere språkbruken sin korrekt. Konklusjonen her er at informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre.

Den andre hypotesen er denne: «Jentene viser større språkleg medvit enn gutane.»

Talmaterialet viser at fleire gutar enn jenter klarer å kjenne igjen sitt eige talemål. 83 % av jentene og 93 % av gutane plukkar ut den rette språkprøva, som liknar mest på dialekten deira. Kjønnsskilnaden her er på 10 %. Den same tendensen finn vi når vi studerer prosenttala langs ein fiktiv tidsakse frå 4. til 10. klasse. Prosenttalet er likt for begge kjønn i 4. klasse, 80 %, men deretter utviklar jenter og gutar seg forskjellig. Jentene held seg på 80 % også i 7. klasse og aukar til 90 % i 10. klasse. Blant både sjuande- og tiandeklassingane meistrar alle gutane å kjenne igjen dialekten sin. I 10. klasse klarer altså 10 % fleire gutar enn jenter å velje ut den riktige språkprøva.

Når vi ser på evna til å kjenne igjen hallingmålet, finn vi motsett resultat. Her klarer fleire jenter enn gutar å plukke ut den lokale dialekten blant dei forskjellige språkprøvene. Prosenttalet er 67 % for jentene og 57 % for gutane. Omtrent den same kjønnsforskjellen finn vi når vi ser prosenttala for kvart kjønn langs den fiktive tidsskalaen. Prosenttala for jenter og gutar i 4. klasse er høvesvis 55 % og 40 %, og blant sjuandeklassingane vel 70 % av jentene og 65 % av gutane det lokale talemålet. I 10. klasse aukar prosenttalet for jentene til 75 % og for gutane til 65 %.

Når det gjeld sjølvrapportering, rapporterer gutane i undersøkinga meir korrekt om eigen språkbruk vurdert mot opptaka, enn det jentene gjer. Prosenttala for jentene er 60 % i 4. og 7.

klasse og 80 % i 10. klasse. For gutane er dei høvesvis 90 %, 80 % og 100 %.

Kjønnsforskjellen er tydeleg på alle tre klassestega.

Jentene er best til å kjenne igjen hallingmålet, mens gutane får best resultat når det gjeld å identifisere eigen dialekt og å rapportere om eigen språkbruk. Resultata er altså noko motstridande og peiker i forskjellig retning. Fordi gutane oppnår best prosenttal i to av dei tre oppgåvene som måler språkleg medvit, vel eg å legge funna her til grunn for testinga av hypotesen. Konklusjonen her blir at gutane viser større språkleg medvit enn jentene. Hypotesen stemmer ikkje med tendensen i materialet mitt.

Den tredje hypotesen er slik: «Fleire gutar enn jenter identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet, særleg blant dei eldste informantane.»

Talmaterialet viser ei ganske jamn kjønnsfordeling når det gjeld korleis jenter og gutar identifiserer seg med hallingmålet. Både i 4. og 7. klasse er det like mange jenter og gutar, 20 %, som oppfattar seg sjølve som brukarar av hallingdialekten. Først i 10. klasse ser vi forskjell mellom kjønna. 60 % av jentene og 50 % av gutane identifiserer seg med det lokale talemålet. Fordi påstanden i hypotesen peiker særleg på dei eldste informantane, vel eg å bruke resultata for tiandeklassingane som grunnlag for konklusjonen. Tendensen i dette materialet viser at fleire jenter enn gutar blant dei eldste informantane identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet. Hypotesen stemmer altså ikkje.

Den fjerde hypotesen er som denne: «Informantar som ønsker eit yrke med lågare utdanning, identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn informantar som tek sikte på å velje eit yrke med høgare utdanning.»

Fordi ingen jenter i 4. klasse og ingen elevar i 10. klasse ønsker eit yrke med lågare utdanning, er talmaterialet mitt noko mangelfullt på dette området. Det som eg kan sjå ut frå prosenttala, er at informantane som vil velje eit yrke med høg utdanning, identifiserer seg sterkare med hallingmålet etter kvart som dei blir eldre. Men som sagt er delar av berekningsgrunnlaget for prosenttala her noko mangelfullt og ikkje heilt til å stole på. Eg dristar meg likevel til å konkludere med at informantane som identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten, er dei som ønsker eit yrke med høgare utdanning, og ikkje dei med planar om lågare utdanning. Hypotesen min stemmer ikkje med funna i talmaterialet.

Som vi har sett, stemmer berre ein av hypotesane med funna i talmaterialet mitt. Eg vil no drøfte resultata og samanlikne med tidlegare undersøkingar.

4.3 Drøfting av resultatet

Hypotesen min om at informantane utviklar større språkleg medvit etter kvart som dei blir eldre, stemte med funna i undersøkinga. Med stigande alder blir elevane stadig betre til å kjenne igjen sin eigen dialekt, til å identifisere hallingmålet og til å rapportere språkbruken sin korrekt.

Resultata samsvarar godt med Aniansson (1996) sin teori om dei sosiokognitive stadia i utviklinga av språkleg medvit hos barn og unge. Ifølge Aniansson viser elevane ei meir medviten tilpassing av språket allereie på mellomsteget, noko som inneber at dei da har eit visst språkleg medvit. I talmaterialet for denne undersøkinga finn eg at 80 % av fjerdeklassingane klarer å kjenne igjen sitt eige talemål, at 48 % av dei identifiserer den lokale dialekten og at 75 % rapporterer korrekt om eigen språkbruk. Sidan har informantane ein stort sett jamn auke av prosenttala etter kvart som dei blir eldre, noko som er heilt i tråd med oppfatninga om at medvit om språkleg variasjon veks fram i barnet i takt med den sosiokognitive utviklinga.

Tendensar i talmaterialet indikerer at fjerdeklassingane i denne granskinga er tidlegare språkleg medvitne enn til dømes barneskoleelevane i Aniansson (1996) si Eskilstuna-undersøking. Der finn ho berre spreidd gjetting blant dei ulike varietetane hos 10-åringane, mens ein stor del av fjerdeklassingane i studien min klarer å velje ut dei riktige språkprøvene. Dei er også tidlegare ute enn til dømes hos Wolfram (1969) og Macaulay (1977), som finn medviten språkleg variasjon først når informantane er eldre, mellom høvesvis tenåringar og vaksne samt barn og tenåringar. Reid (1978), Romaine (1975) og Mees (1983) konstaterer språkleg medvit allereie hos barn rundt 10-årsalderen, slik som eg har sett i denne undersøkinga. På grunnlag av funna eg har gjort, trur eg at barn i dag utviklar språkleg medvit tidlegare enn før. Verda har blitt mindre med auka sentralisering og urbanisering, betra kommunikasjon og større mobilitet, noko som gir fleire moglegheiter til å bli kjent med andre talemål og slik fører til auka medvit om språkleg variasjon (Gundersen 1993, Steinsholt 1964, 1972, Vannebo 1987).

Ifølge ei rekke tidlegare sosiolingvistiske undersøkingar av blant andre Labov (1966) og Luhmann (1990), er det ofte dårleg samsvar mellom sjølvrapportering og reell språkbruk. Men dette avviket mellom rapportert og registrert språkbruk finn eg ikkje i talmaterialet mitt. Minst 70 % av informantane i undersøkinga mi rapporterer realistisk om eigen språkbruk. Dette er fleire enn i Aniansson (1996) si Eskilstuna-gransking der omtrent halvparten av elevane gjer ei riktig vurdering av talemålet sitt. I studien til Aniansson minkar prosenttalet for korrekt rapportering med stigande alder, med 10-åringane som dei mest korrekte. Eg finn motsett resultat i talmaterialet mitt. Mens fjerde- og sjuandeklassingane ligg på omtrent det same prosenttalet, aukar det fram mot slutten av ungdomsskolen, med tiandeklassingane som dei mest korrekte.

Hypotesen min om at jentene viser større språkleg medvit enn gutane, stemte ikkje med tendensen i materialet mitt. Eg kom tvert imot fram til heilt motsett resultat, nemleg at gutane viser større medvit for språkleg variasjon enn det jentene gjer.

Eg er overraska over resultatet, for eg venta å finne tal i tråd med den allmenne oppfatninga om at gutar er seinare i språkutviklinga enn jenter (Bishop 1997). Også på grunnlag av eiga erfaring med språkundervisning i skolen rekna eg med at jentene ville ligge noko føre i utviklinga av språkleg medvit. Riktig nok er ikkje tendensen i talmaterialet mitt heilt eintydig. Gutane får best resultat når det gjeld å identifisere eigen dialekt og å rapportere om eigen språkbruk, men det er jentene som oppnår høgst prosenttal for å kjenne igjen hallingmålet. Også hos Aniansson (1996) er bildet av kjønnsforskjellen noko motstridande og utan klare tendensar. Eg konkluderer likevel med at gutane i materialet mitt viser større språkleg medvit enn jentene, fordi gutane oppnår best prosenttal i to av dei tre oppgåvene som testar dette.

Heller ikkje hypotesen om at fleire gutar enn jenter identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet, særleg blant dei eldste informantane, stemte med tendensen i talmaterialet mitt. Eg fann i staden ei jamn kjønnsfordeling heilt fram til slutten av ungdomsskolen der 10% fleire jenter enn gutar identifiserer seg lokalspråkleg.

Resultatet samsvarar altså ikkje med sosiolingvistiske undersøkingar som viser at menn gjerne ønsker å bli oppfatta som lokalspråklege, mens kvinner ser seg sjølv som standardspråklege, eller med Aniansson (1996) som peiker på tilsvarende tendens blant gutar og jenter i Eskilstuna-studien. Først blant dei eldste informantane, 16-åringane, finn Aniansson at ein del av jentene vel lokalspråklege former og identifiserer seg lokalt. I

undersøkinga mi får begge kjønn fleire lokalspråklege realiseringar med stigande alder, og når eg ser identitet i samanheng med bruk av hallingmål og bokmålsnært talemål, viser dette etter mi meining ein tendens til at både jentene og gutane erobrar den lokale identiteten i løpet av grunnskolen, dei eldste jentene meir enn gutane. For eit slikt syn finn eg støtte hos Aniansson som seier at

[...] en lokal identitet inte är medfödd utan erövrar (Aniansson 1996:261).

Hypotesen om at informantar som ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning, identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn informantar som tek sikte på å velje eit yrke med høgare utdanning, stemte ikkje med funna i talmaterialet mitt. Eg fann ikkje den samanhengen mellom val av utdanning og identifikasjon med talemål som er skissert ovanfor.

Eg venta samsvar med funn hos Aniansson (1996), som fortel at det ved kortare og mindre teoretiske utdanningar blir meir naturleg å identifisere seg med det lokale talemålet på heimstaden, og som knyter tilhøyrsløse til bruk av lokal- eller standardspråkleg talemål. Også hos Hammermo (1989) markerer gutane tilhøyrsløse til det lokale miljøet ved å snakke lokalspråkleg, i motsetning til jentene som bruker standardnære former.

Tendensen i materialet mitt stemmer altså ikkje med funna hos Aniansson og Hammermo. Informantane som identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten, er dei som ønsker eit yrke med høgare utdanning, og ikkje dei med planar om lågare utdanning. Som tidlegare nemnt, er talmaterialet noko mangelfullt sidan ingen jenter i 4. klasse og ingen av tiandeklassingane ville velje eit yrke med lågare utdanning. Det er derfor ikkje heilt påliteleg, og eg kan berre peike på ein tendens, ikkje trekke bastante konklusjonar.

Språkleg tilpassing føreset at språkbrukaren har språkleg medvit, at han kan fange opp og vurdere variasjonen i språksamfunnet og knyte denne til eit sosialt hierarki der kvar språkform har sin plass. Dette leier oss til neste kapittel der eg skal sjå nærmare på sosial identitet og sosialt medvit hos barn og unge.

5 Sosial identitet og sosialt medvit

I dette kapittelet vil eg sjå nærmare på sosial identitet og sosialt medvit. Eg presenterer det sosiale identitetsomgrepet og teori om sosiale grupper samt enkelte tidlegare studiar kring sosialt medvit. Deretter gjer eg greie for korleis barn og unge i denne granskinga ser verda omkring seg hierarkisk og i kva grad dei er medvitne om dei sosiale vurderingane dei gjer.

5.1 Teoribakgrunn og tidlegare forsking

5.1.1 Kva er sosial identitet?

Vi menneske er sosiale vesen som konstituerer og formar identiteten vår livet igjennom, i samhandling med andre individ og verda omkring oss (Berge 1998). Ifølge Steinset og Kleiven (1975) omfattar identiteten alle førestellingane eit menneske har om seg sjølv, og dei kan vere danna på sosialt eller individuelt grunnlag. Også Tabouret-Keller (1997) legg vekt på at både det sosiale og det personlege spelar ei rolle i utforminga av identiteten. Det same gjeld Venås (1991), som seier at den sosiale og den individuelle identiteten blir til i skifteverknad med kvarandre i ein livslang prosess.

Hogg og Abrams forklarar forskjellen mellom sosial og individuell identitet slik:

Social identity contains social identifications: identity-contingent self-descriptions deriving from membership in social categories [...] Personal identity contains personal identifications: self-descriptions which are more personal in nature and that usually denote specific attributes of the individual [...] (Hogg og Abrams 1988:25).

Sosial identitet er altså eit omgrep som dreier seg om kva eit menneske har til felles med andre menneske. Ein sosial identitet er ikkje noko ein har, men noko ein gjer (Røyneland 1994). Slik er den sosiale identiteten noko som blir realisert i relasjon til andre menneske, i møtet mellom den enkelte og dei andre. Kvart individ er ein del av eit sosialt eller kulturelt univers, der dei sosiale relasjonane skaper meining, og identiteten blir knytt til ulike roller og grupper.

5.1.2 Sosiale grupper

Vi vil gjerne vere saman med menneske som deler interesser og meiningar med oss, og plasserer oss sjølv i grupper som vi identifiserer oss med. Grupper er ifølge Martinussen (1991) sosiale system. Han definerer eit sosialt system som

[...] et større eller mindre knippe av sosiale relasjoner med tydelig avgrensning overfor omgivelsene (Martinussen 1991:111).

Vi kan føle tilhøyrse til og identifisere oss med fleire grupper samtidig. Venås (1991) gir desse døma på grupper vi kan knyte identitetsband til:

[...] dei næraste vi høyrer saman med i familien, dei vi bur saman med i den nære omgjevnaden og i bygda eller byen, dei vi deler skriftspråk og språkpolitisk haldning med, dei vi deler nasjonalitet eller nordisk opphav med, dei vi er vesteuropearar saman med (Venås 1991:108).

Den enkelte kan definere si eiga rolle i samfunnet ved å velje kva for gruppe han eller ho vil identifisere seg med. Røyneland (1994) forklarar identifikasjon med fleire grupper slik:

Grupper handlar om at nokon tykkjer dei høyrer saman med kvarandre og om at andre òg tykkjer at dei høyrer saman. Kjensla av å høyre saman kan oppstå ved at andre utifrå definerer ein saman, eller ved at ein blir ekskludert frå ei gruppe (Røyneland 1994:18).

Kvar og ein av oss forstår identiteten vår ut frå dei sosiale gruppene vi høyrer til, og sidan vi kan vere knytte til mange ulike slike grupper, kan vi ha mange forskjellige identitetar (Hogg og Abrams 1988). Edwards (1985) seier dette om sosiale grupper og identitet:

It can be seen straight away that there exists a multitude of markers of group identity (age, sex, social class, geography, religion, etc.) (Edwards 1985:3).

Martinussen (1991) deler dei sosiale gruppene inn i primær- og sekundærgrupper.

Primærgruppa er den gruppa vi blir sosialiserte inn i som barn, der vi får omsorg og oppseding. Sekundærgruppa er større med meir formelle relasjonar og mindre personleg kontakt. Ifølge Sandøy (1996) bind den verkelege identiteten oss til den gruppa vi er sosialiserte inn i, men samtidig peiker han på at den enkelte ofte har eit ønske om ein annan identitet, noko vi kan få ved å knyte oss til andre grupper. Dette gjeld kanskje i særleg grad i ungdomstida, da ungdommen kan komme til å skifte interesser og meiningar og derfor oppsøker nye grupper.

Gjennom sosialiseringa får medlemmene i ei sosial gruppe internalisert felles sosiale normer. Når vi høyrer til og identifiserer oss med forskjellige sosiale grupper, må vi halde oss til ulike normsett. Desse forskjellige setta av normer og verdiar står ofte i opposisjon til og i konkurranse med kvarandre. Når dei ulike gruppene vi ønsker å høyre til, står for motsette verdiar, kan vi få ein konflikt mellom den verkelege identiteten og den identiteten vi ønsker å ha. I ein situasjon der medlemmer frå begge gruppene er til stades samtidig, må vi velje kva for gruppe vi vil vise solidaritet med (Martinussen 1991).

5.1.3 Utvikling av sosialt medvit

På veg mot ei framtidig vaksenrolle i samfunnet utvidar barnet erfaringsverda si etter kvart som det får meir effektive kognitive verktøy, utviklar det egosentriske perspektivet sitt til eit sosiosentrisk og internaliserer normene og reglane i omgivnadene. Denne utviklinga blir forklart på fleire måtar (Aniansson 1996).

Ein av forklaringsmåtene er Piaget (1968) sin teori om kognitiv utvikling. Ifølge teorien går alle barn gjennom fire stadium i same rekkefølge og i omtrent same alder, uavhengig av føresetnader og sosiale omgivnader. Dei integrerer, eller assimilerer, ny informasjon i dei erfaringane dei allereie har. Iblant må dei justere tankebanane for å tilpasse dei, altså akkomodere, for å kunne tileigne seg informasjon på ein meir effektiv måte.

I løpet av dei to første stadia, den sansemotoriske og den preoperasjonelle perioden, får barnet tilgang til språket og moglegheit til å kommunisere med andre menneske og utveksle erfaringar med dei. Det lærer å overføre tankane sine til andre ved hjelp av språklege symbol. Frå 6–7-årsalderen, i den konkret-operasjonelle perioden, begynner barnet å forstå at det kan skifte perspektiv mellom delar og heilskap. Evna til å sjå eit fenomen ut frå fleire perspektiv, ikkje berre frå sitt eige, blir stadig betre fram mot det neste stadiet, den formal-operasjonelle perioden, som barnet er i frå 11–12-årsalderen. Her får barnet evna til å tenke logisk og systematisk også om abstrakte problem, ikkje berre om dei konkrete, som tidlegare. Tenåringen klarer å førestille seg alternativ til faktiske forhold, kan kritisere noko ved å samanlikne med korleis det kunne ha vore, og gjer slik vurderingar av røyndomen (Elkind 1983).

Ein annan forklaringsmåte er Kohlberg (1969) sin teori om sosiokognitiv utvikling, basert på blant andre Piaget sine tankar. Her ser vi at sosialt samspel med andre menneske og tilgang til

erfaringane deira er særst viktig for ei god utvikling av den enkelte si evne til å tenke og til å løyse problem. Sjølv kjernen i den sosiale utviklinga formulerer Kohlberg (1969:349) slik:

1. Ein oppfattar seg sjølv som objekt for andre – og for egne tankar – og utviklar dermed eit «sjølv». Denne sjølvoppfatninga blir sidan revidert med nye erfaringar.
2. I sosial interaksjon set ein sjølvoppfatninga i relasjon til korleis ein oppfattar andre menneske, til korleis ein ser på dei andre sitt «sjølv».
3. Ein forstår gjennom interaksjonen at ein lever i ei sosial verd med felles sosiale normer.

Ifølge Kohlberg omfattar den sosiale tenkinga også medvitet om at den andre liknar på ein sjølv, at den andre er lydhøyr, og at forventningane er gjensidige. Gjennom samspelet med andre kan ein justere omgrepet om den sosiale verda i tillegg til synet på seg sjølv som objekt for andre. Barnet kan derfor ikkje bli verkeleg sosialt før det når operasjonell tenking og har evne til å sjå samanheng og struktur gjennom å skifte mellom eige og andre sitt perspektiv.

Når barn forlèt sitt eige perspektiv, det vil seie det egosentriske, for eitt som det deler med andre, altså det sosiosentriske, er det fordi dei ønsker å tilpasse seg for å bli inkludert i fellesskapet. Som skolebarn blir dei så kognitivt modne at dei klarer å halde styr på kven andre enn dei sjølv som deltek i ein sosial situasjon, og kan medvite tilpasse åtferda si etter situasjonen og reglane som deltakarane har blitt einige om. No blir dei stadig betre til å dra slutningar og utnytte tidlegare erfaringar, forstå andre sine reaksjonar – og til og med føresjå dei – for så å tilpasse eiga åtferd (Frøyland-Nielsen 1955, Piaget 1968, Elkind 1983, Goldinger 1977, 1985).

I den formal-operasjonelle perioden blir 12–13-åringane i stand til å handtere sosiale inntrykk berre i tankane og til å førestille seg kva andre tenker. Dei blir opptekne av korleis dei trur andre oppfattar dei og vurderer dei. Tenåringane oppdagar at tankar er private, og at dei kan presentere ein variant av seg sjølv, ei slags sosial forkledning, for andre og behalde den eigentlege versjonen inni seg. Forskjellen mellom dette og det å forstå at menneske varierer åtferda si etter situasjonen, er at tanken her meir medvite kjem før handlinga. I denne perioden kan tenåringane også systematisk reflektere over hypotetiske situasjonar og komme fram til ei løysing eller eit standpunkt (Frøyland-Nielsen 1955, Elkind 1983).

Evna til abstrakt tenking, det vil seie evna til å tenke på tankar, er ein føresetnad for å kunne gjere vurderingar. Yngre barn skaper samanheng i verda omkring seg ved å gi verdivurderingar av konkrete objekt, mens tenåringar jamfører omverda med korleis ho kunne ha vore. Slik vurderer tenåringane verda omkring seg og gir ho ein relativ verdi.

Aniansson (1996) føreset ei viss utvikling i korleis skolebarn oppfattar arbeidsoppgåver og relasjonen mellom yrkesutøvarar i samfunnet, basert på sosial og kognitiv teori. Når 7–9-åringar skildrar menneske, gjer dei det ut frå ytre eigenskapar, mens 10–12-åringar fortel om karaktereigenskapar. Tenåringar beskriv menneske som delar av eit sosialt system. For å førestille seg yrke ser 7–9-åringar for seg eit menneske med reiskap eller i eit miljø, mens 10–12-åringane tenker på om yrket er nyttig for samfunnet. Tenåringane vurderer nytteverdien av yrket, om det gir makt og innverknad eller om det stiller krav om prestasjon og kvalifikasjon.

Også ifølgje Broady (1980) relaterer skolebarn yrke til kvarandre på forskjellig måte. 7–9-åringen knyter yrka til seg sjølv og vurderer ut frå kva han har lyst til å bli, eller kva for yrke foreldra har, for eksempel. 10–12-åringen tenker på graden av samfunnsnytte. Først tenåringen vurderer ut frå ein felles målestokk for alle yrka, til dømes lønn, sosial prestisje eller krav om kvalifikasjonar.

Ifølgje Aniansson (1996) internaliserer barn og ungdommar vurderingane til omgivnadene som ein del av sosialiseringa. I ein test der informantane rangordnar yrke etter sosial prestisje, viser det seg at dei begynner å utvikle sosiale vurderingar ganske tidleg. I Eskilstuna-studien er det eit tydeleg skilje mellom 9-åringane og 12- og 15-åringane. Frå 12-årsalderen blir elevane stadig sikrare til å ordne yrka etter sosial prestisje, noko 15-åringane viser god kompetanse i. Blant 9-åringane har gutane betydeleg betre resultat enn jentene, og skilnaden impliserer at gutar mykje tidlegare enn jenter venner seg til å sjå verda og arbeidsmarknaden hierarkisk.

5.2 Hypotesar og analyse

5.2.1 Hypotesar

I arbeidet med denne delen av avhandlinga har eg arbeidd etter desse hypotesane:

1. Informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre.

2. Gutane er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, jentene tek dei igjen etter kvart.
3. Sosiale ambisjonar er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn.

I den første hypotesen hevdar eg at informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre. Hos Aniansson (1996) tilpassar elevane seg stadig meir til skolen sine krav fordi dei innser at dei spelar sosiale roller, dei tek tidleg til med å utvikle sosiale vurderingar, og tenåringane begynner å sjå seg sjølve som sjølvstendige individ med eiga framtid og sosiale ambisjonar. Som ein del av sosialiseringa internaliserer barn og unge vurderingane til omgivnadene, og dei erfarer at verda er hierarkisk bygd opp. Studiar i USA og Storbritannia stadfester at skoleelevar gradvis tilpassar seg til samfunnet sitt syn på yrkesstatus (Simmons og Rosenberg 1971). Også hos Aniansson (1996) blir skolebarna stadig sikrare til å ordne yrke etter sosial prestisje. På bakgrunn av desse funna trur eg at elevane viser større sosialt medvit med stigande alder.

I den andre hypotesen set eg fram ein påstand om at gutane er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, men at jentene tek dei igjen etter kvart. I Eskilstuna-undersøkinga til Aniansson (1996) kjem det klart fram at blant 9-åringane oppnår gutane eit markant betre resultat enn jentene når det gjeld å sortere yrke etter sosial prestisje. Ifølge Aniansson impliserer dette at gutar venner seg til å betrakte verda og arbeidsmarknaden hierarkisk mykje tidlegare enn jenter. Eg vel å sjå dette i samanheng med jenter og gutar sine forskjellige roller i kjønns sosialiseringa. Mens identitetsprosjekta til jentene er prega av nære relasjonar og ønske om stadfesting, søker gutane situasjonar der dei kan konkurrere, markere seg og kjempe for å finne plassen sin i hierarkiet i gutefellesskapet (Bjerrum Nielsen og Rudberg 1989). Fordi gutane tidleg blir vane med at verda er hierarkisk bygd opp, meiner eg at dei lettare kan gjenskape rangordning og dermed gjere sikre sosiale vurderingar tidlegare enn jentene. Blant dei eldre informantane jamnar kjønnsforskjellen seg heilt ut (Aniansson 1996).

I den tredje hypotesen seier eg at sosiale ambisjonar er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesstatus. Sosioøkonomisk bakgrunn har tradisjonelt vore ein sjølvsgd variabel i språksosiologiske undersøkingar. Men i Eskilstuna-studien (Aniansson 1996) viser sosial bakgrunn seg å vere ein svært utydeleg variabel for barn og unge. Eit døme er ungdommar som kjem frå familiar utan utdanningstradisjonar, men som har høge yrkesplanar.

Dei jobbar ekstra hardt for å oppnå gode nok karakterar til å sikre seg plass på ønskt vidaregåande skole. Sett i lys av dette trur eg at sosiale ambisjonar for framtida er ein sikrare og viktigare faktor i den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn.

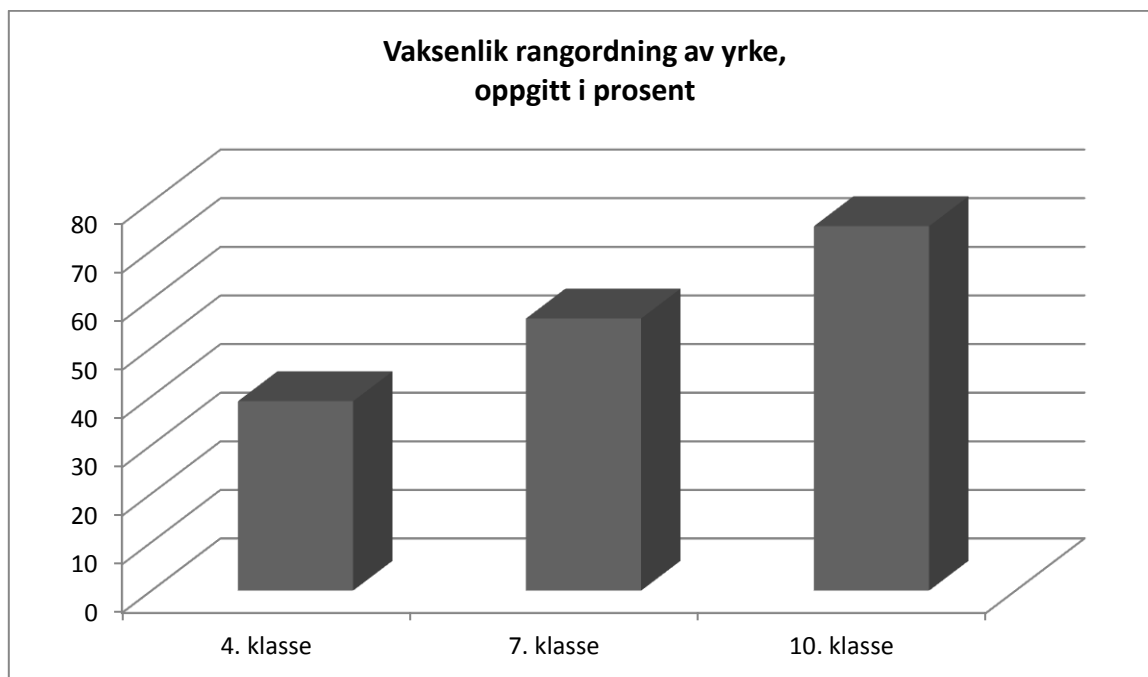
5.2.2 Talmaterialet

Eg skal no gjere greie for det sosiale medvitet til informantane i undersøkinga mi, presentere resultata og drøfte dei i forhold til hypotesane. Som tidlegare nemnt deltok elevane i ein yrkesrangordningstest der dei plasserte seks yrke i ei trapp etter sosial prestisje. På grunnlag av resultata kartlegg eg i kva grad informantane gjer korrekte sosiale vurderingar og ser elevane sin sosiale bakgrunn og yrkesplanane deira for framtida i lys av desse vurderingane.

Etter kva som er finast å vere, mindre fint, og så vidare, har informantane plassert seks yrke i trappa. Resultata har eg så samanlikna med den svenske Metropolit-studien der vaksne kvinner vurderer og rangordnar ei rekke yrke ut frå sosial prestisje i form av yrkesstatus (Janson 1975). I Metropolit-prosjektet blir yrka i denne undersøkinga rangerte slik frå høgast til lågast status: lege, direktør, sjukepleiar, politi, fabrikkarbeidar og reinhaldar.

Alder

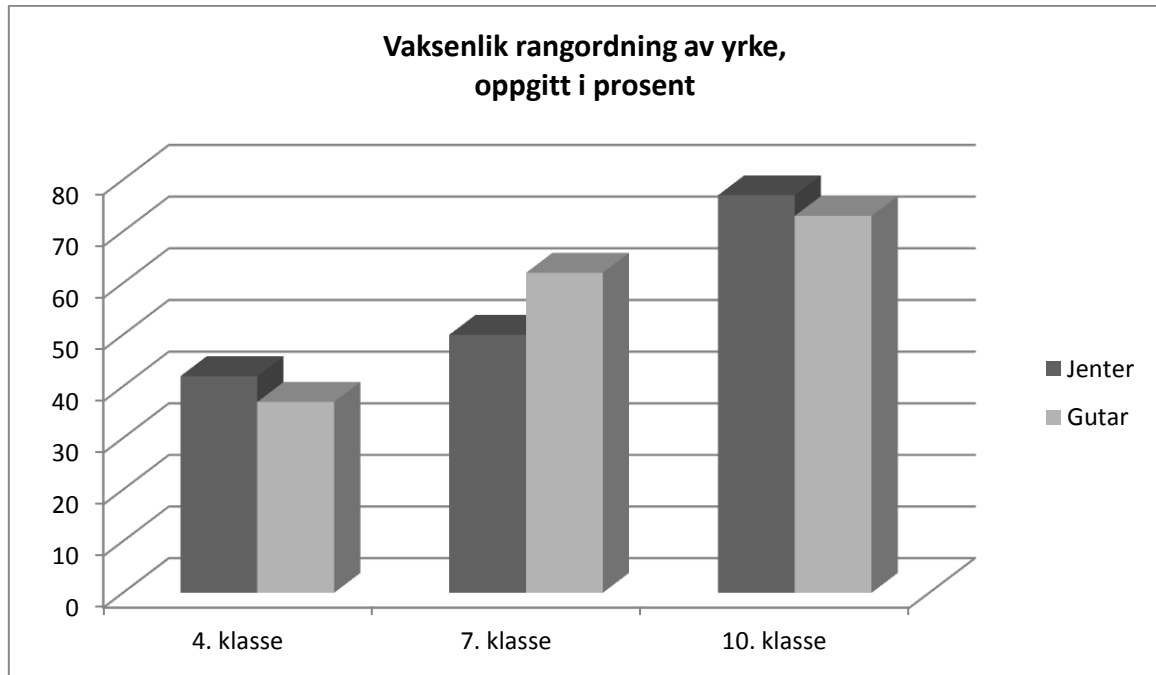
Når vi ser på alle informantane samla, viser materialet at 57 % av dei sosiale vurderingane er i tråd med rangordninga til dei vaksne i Metropolit-studien. Etter kvart som elevane blir eldre, vurderer dei statusen til dei ulike yrka stadig meir vaksenlikt. Vi ser ein jamn auke med stigande alder. Prosenttalet som viser samsvarande vurderingar med vaksengruppa, aukar frå 39 % i 4. klasse til 56 % i 7. klasse og 75 % i 10. klasse.



Kjønn

I talmaterialet mitt er jentene og gutane totalt sett jamgode til å rangere yrka i samsvar med Metropolit-kvinnene si rangordning. 56 % av svara til jentene og 57 % av plasseringane til gutane er vaksenlike sosiale vurderingar.

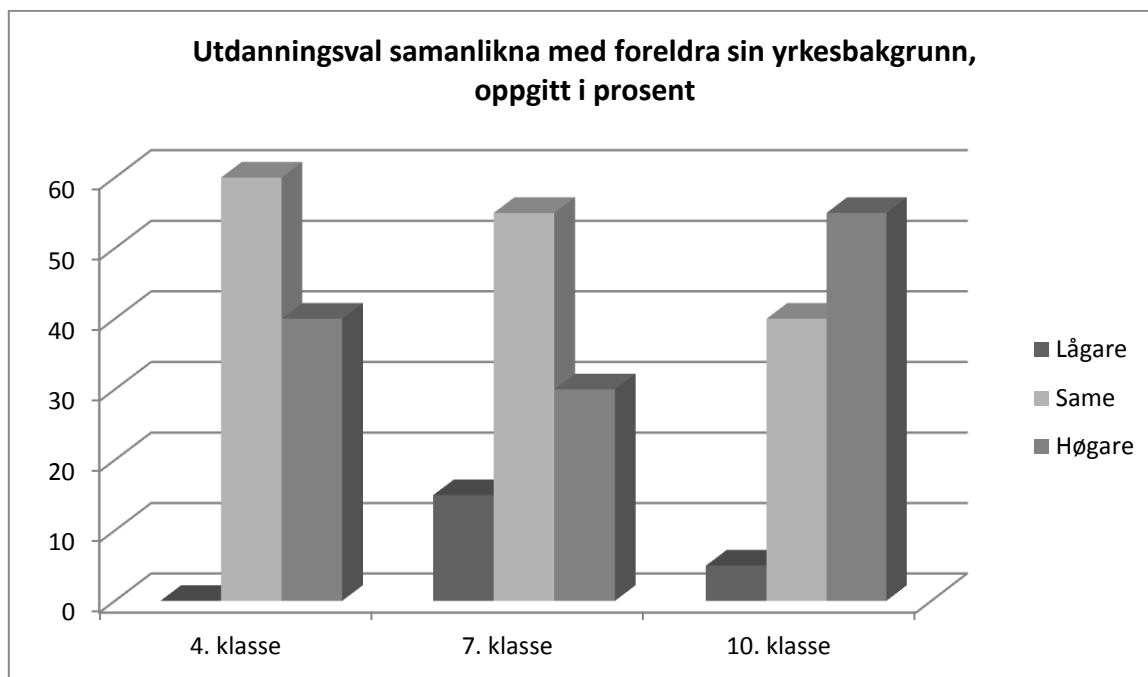
Undersøker vi prosenttala for kvart kjønn på dei ulike klassestega, ser vi at både jenter og gutar aukar evna til å sortere yrke etter prestisje etter kvart som dei blir eldre. I 4. klasse har jentene eit «rett» prosenttal på 42 % og gutane på 37 %. Blant sjuandeklassingane finn vi den største skilnaden mellom kjønna, på heile 12 %. Prosenttala er 50 % for jentene og 62 % for gutane. I 10. klasse er forskjellen redusert til høvesvis 77 % og 73 %. Her er kjønna ganske jamgode til å rangere yrka vaksenlikt.



Framtidsplanar

Når vi samanliknar informantane sine framtidsplanar med foreldra sin yrkesbakgrunn, finn vi totalt sett at litt over halvparten, 52 %, vel framtidig yrke på same utdanningsnivå som foreldra. 42 % ønsker eit yrke som krev høgare utdanning enn yrket til foreldra, mens 6 % vel eit lågare utdanningsnivå.

I diagrammet nedanfor ser vi at prosenttalet for dei som vel same utdanningsnivå som foreldra, minkar med stigande alder, frå 60 % i 4. klasse, til 55 % i 7. klasse og til 40 % i 10. klasse. Talet på dei som ønsker eit yrke som krev høgare utdanning enn det foreldra har, viser til dels motsett utvikling. Prosenttalet minkar først frå 40 % hos fjerdeklassingane til 30 % hos sjuandeklassingane, men stig deretter opp til 55 % hos tiandeklassingane.



I tabellen nedanfor ser vi korleis jenter og gutar vel utdanningsnivå samanlikna med foreldra. Blant dei informantane som ønsker utdanning og yrke på omtrent same nivå, finn vi flest jenter, som har eit prosenttal på 57 %, 10 % meir enn gutane. Når det gjeld elevane som vil ta høgare utdanning enn foreldra, er tendensen motsett. Her er gutane i fleirtal med eit prosenttal på 47 %, 10 % meir enn jentene. 6 % hos begge kjønn tek sikte på eit lågare utdanningsnivå enn foreldra.

	Lågare utdanningsnivå enn foreldra	Same utdanningsnivå som foreldra	Høgare utdanningsnivå enn foreldra
Jenter	6 %	57 %	37 %
Gutar	6 %	47 %	47 %

Blant informantane som ønsker eit høgare utdanningsnivå enn foreldra, vurderer 76 % eige val av framtidig yrke som sosialt betre, altså finare, enn foreldra sitt. Dei har altså ambisjonar om ei utdanning og eit yrke som vil gi større sosial status. 24 % rangerer foreldra sitt yrke høgare enn eigne yrkesplanar.

5.2.3 Hypoteseutprøving og konklusjon

No vil eg sjå om dei hypotesane som eg presenterte om sosialt medvit og sosial identitet i innleiinga, stemmer ut frå dei resultata eg har fått i denne granskinga. Eg prøver dei ut på kvantifisert materiale for så å komme fram til ein konklusjon.

Den første hypotesen er slik: «Informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre.»

Prosenttalet for dei ulike klassestega viser at evna til å vurdere yrke etter sosial status blir betre og betre med stigande alder. Stadig fleire vurderer yrka slik som vaksengruppa i Metropolit-studien, og prosenttalet aukar jamt frå 39 % hos fjerdeklassingane til 75 % hos tiandeklassingane. Konklusjonen her er at informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre. Hypotesen stemmer med funna i talmaterialet for denne undersøkinga.

Den andre hypotesen er denne: «Gutane er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, jentene tek dei igjen etter kvart.»

Totalt sett er jentene og gutane i denne studien jamgode til å gjere sosiale vurderingar. Ser vi på prosenttalet for dei forskjellige klassestega, er tendensen noko annleis. Talmaterialet viser at fleire jenter enn gutar i 4. klasse rangerer yrke slik som vaksne. I 7. klasse finn vi motsett resultat. Her er det gutane som har det høgaste prosenttalet. I 10. klasse minkar kjønnsforskjellen, men det er igjen jentene som vurderer mest korrekt. Vi ser altså at jentene tidlegare enn gutane ordnar yrke hierarkisk etter same mønster som dei vaksne. Konklusjonen her blir at jentene, og ikkje gutane, er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, og at gutane tek dei igjen etter kvart. Hypotesen stemmer ikkje med tendensen i materialet mitt.

Den tredje hypotesen er slik: «Sosiale ambisjonar er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn.»

Når vi samanliknar informantane sine framtidsplanar med foreldra sin yrkesbakgrunn, finn vi at prosenttalet for dei som vel det same utdanningsnivået som foreldra, minkar med stigande alder. For dei som ønsker eit yrke som krev høgare utdanning enn det foreldra har, er utviklinga motsett. Riktig nok er ikkje utviklinga lineær, men auken frå 4. til 10. klasse er tydeleg. I 10. klasse, når elevane skal velje vidaregåande utdanning, ønsker 40 % same

utdanningsnivå som foreldra, mens 55 % vil ha eit yrke som krev høgare utdanning enn foreldra har. Blant dei sistnemnde vurderer 76 % sitt eige framtidige yrke som meir prestisjefyllt enn foreldra sitt. Her er altså informantane med sosiale aspirasjonar i fleirtal. På dette grunnlaget meiner eg å kunne seie at ungdommane som identifiserer seg med foreldra sitt yrke, er i mindretal, og dei som har sosiale ambisjonar og vil klatre oppover i det sosiale hierarkiet, er i fleirtal. Slik kan eg konkludere med at dei sosiale ambisjonane er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn. Hypotesen stemmer med tendensen i materialet.

Som vi har sett, stemmer to av hypotesane med funna i talmaterialet mitt. Eg vil no drøfte resultata og samanlikne med tidlegare undersøkingar.

5.3 Drøfting av resultatet

Hypotesen min om at informantane utviklar større sosialt medvit etter kvart som dei blir eldre, stemte med funna i undersøkinga. Med stigande alder gjer elevane stadig fleire sosiale vurderingar som samsvarar med dei vaksne si rangordning av yrke etter sosial status.

Resultata er i tråd med amerikanske og britiske granskingar som viser at skoleelevar gradvis tilpassar seg til samfunnet sitt syn på yrkesstatus (Simmons og Rosenberg 1971). Også i Aniansson (1996) sin rangordningstest blir skolebarna stadig sikrare til å vurdere yrke etter sosial prestisje. I talmaterialet for denne undersøkinga finn eg ein jamn auke frå 39 % i 4. klasse til 56 % i 7. klasse og 75 % i 10. klasse. Prosenttala samsvarar godt med oppfatninga om at sosialt medvit veks fram i barnet i takt med den sosiokognitive utviklinga.

Talmaterialet indikerer at fjerdeklassingane i denne undersøkinga er noko tidlegare sosialt medvitne enn 9-åringane i Aniansson (1996) sin Eskilstuna-studie. Der finn ho lite av medviten ordning av yrke etter vaksne sine prinsipp, mens mange av fjerdeklassingane i granskinga mi klarer å gjere vaksenlike sosiale vurderingar. Også i ei dansk undersøking har skolebarn heilt ned i 9-årsalderen ei klar oppfatning av at det er forskjell på folk og kva for yrke fint folk har (Koch 1955). Abstrakt tenking er ein føresetnad for å kunne gjere vurderingar, og ifølge Piaget (1968) får barnet evna til å tenke abstrakt først frå 11–12-årsalderen. Vi må derfor vere merksame på at fjerdeklassingane kan ha gjort dei sosiale vurderingane ut frå til dømes kva dei sjølve har lyst til å bli framfor ei felles oppfatning av dei ulike yrka sin sosiale status (Broady 1980).

Hypotesen min om at gutane er tidlegare ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, og at jentene tek dei igjen etter kvart, stemte ikkje med tendensen i materialet mitt. Eg kom tvert imot fram til heilt motsett resultat, nemleg at jentene er tidlegare ute, mens gutane sidan innhentar dei.

Resultatet overraskar meg, for eg venta å finne ein tendens i tråd med den allmenne oppfatninga om at gutar tidleg blir vane med at verda er hierarkisk bygd opp, og derfor lettare kan rangordne etter sosial status. Ifølge Gilligan (1993) tenker det typisk maskuline vertikalt, rangerer tilværet hierarkisk og tek avgjerder på bakgrunn av rangeringar og hierarkiske omsyn, mens det typisk feminine tenker horisontalt, vektlegg dei relasjonelle kvalitetane mellom menneske og baserer avgjerder på kjensler og tilknytning. Hos Aniansson (1996) oppnår dessutan dei 9-årige gutane eit markant betre resultat enn jentene når det gjeld å sortere yrke etter sosial status, noko ho tek som ei teikn på at gutar venner seg til å betrakte verda og arbeidsmarknaden hierarkisk mykje tidlegare enn jenter. På dette grunnlaget rekna eg med at gutar er tidlegast ute med å gjere sikre sosiale vurderingar, men slik var det altså ikkje i denne undersøkinga.

Hypotesen min om at sosiale ambisjonar er viktigare for den sosiale identiteten enn foreldra sin yrkesbakgrunn, stemte med tendensen i undersøkinga mi. Blant informantane fann eg fleire av dei som har sosiale ambisjonar og vil klatre oppover i det sosiale hierarkiet, enn av dei som identifiserer seg med og vel same utdanningsnivå som foreldra sine.

Sosioøkonomisk bakgrunn har tradisjonelt vore ein sentral variabel i språksosiologiske undersøkingar, og ei rekke granskingar viser at utdanninga og yrkesbakgrunnen til foreldra har mykje å seie for dei unge sitt utdanningsval. Ein tendens i norske studiar er at ungdommar vel utdanning som kvalifiserer til den same yrkesposisjonen som fedrane deira har (Aamodt 1982, Hansen 1995). Boudon (1974) meiner at unge vel utdanning for å oppnå ein sosial posisjon som er like høg som foreldra sin, og at ungdommar derfor vil studere omtrent like lenge som foreldra har gjort. Eg finn informantar i materialet mitt som ønsker det same utdanningsnivået som foreldra har, men med stigande alder blir dei stadig færre. I 10. klasse er dei i mindretal, med eit prosenttal på 40 %.

Når det gjeld ungdommar som vel eit yrke som krev høgare utdanning enn det foreldra har, er resultatet motsett. Utviklinga frå 4. til 10. klasse er ikkje strak og rettlinja, men viser ein tydeleg auke opp til 55 % hos tiandeklassingane. Dei fleste av desse vurderer sitt eige

framtidige yrke som meir prestisjefyllt enn foreldra sitt. Etter mi meining viser dette at informantane har sosiale aspirasjonar og vil forbetre den framtidige sosiale rolla si gjennom utdanning, og at det er dei sosiale ambisjonane, og ikkje foreldra sin yrkesbakgrunn, som styrer utdanningsvalet. Dette synet finn eg støtte for hos Lauglo (1996), som påviser eit ekstra pågangsmot, eit ekstra driv, blant minoritetslevar som gjennom hardt arbeid med skolefaga oppnår auka sosial mobilitet. Den same tendensen ser vi hos Aniansson (1996), der ungdommar som kjem frå familiar utan utdanningstradisjonar, men som har høge yrkesplanar, jobbar ekstra hardt for å oppnå gode nok karakterar til å sikre seg plass på ønskt vidaregåande skole.

På grunnlag av funna eg har gjort, meiner eg at det er forskjellar i mobilitetsdrivet som bestemmer om informantane held ved lag eller bryt med den sosiale reproduksjonen, altså om dei vel det same utdanningsnivået som foreldra, eller om dei har sosiale aspirasjonar. Det gjeld å behalde eller å forbetre den framtidige sosiale posisjonen, og i alle fall unngå nedovergåande sosial mobilitet (Boudon 1974).

Ifølge Aniansson (1996) relaterer skoleelevane framtidsplanar og yrkesambisjonar direkte til kva dei gjer i løpet av skoletida. Dei internaliserer vurderingane i skolemiljøet som speglar samfunnet og har eit internt verdihierarki og ein sorteringsfunksjon. Slik orienterer dei si eiga framtidige sosiale rolle ut frå posisjonen dei har på skolearbeidsmarknaden. Ut frå funna i Eskilstuna-studien meiner Aniansson at rolleforventningar for framtida er ein tydelegare variabel enn sosial bakgrunn, og at sosiale ambisjonar fortel meir om korleis ungdommane ser seg sjølve, noko som samsvarar godt med resultata i denne undersøkinga.

Med stadig større sosialt medvit kan informantane sjå sosiale vurderingar i samanheng med språkleg variasjon og knyte ulike talemål til det sosiale hierarkiet i samfunnet. Dette undersøker eg nærmare i neste kapittel når eg tek for meg språksosial kompetanse.

6 Språksosial kompetanse

6.1 Teoribakgrunn og tidlegare forskning

I dette kapittelet vil eg ta for meg språkhaldningar og språksosial kompetanse. Eg presenterer nokre tilnærmingar til haldningsomgrepet og enkelte tidlegare studiar kring tileigning av språksosial kompetanse og språkleg haldningsutvikling som eg meiner er relevante for denne oppgåva. Deretter ser eg på korleis barn og unge i denne undersøkinga gjer sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar og kva for språksosiale haldningar dei utviklar.

6.1.1 Språkhaldningar

Dei fleste av oss har ei oppfatning om eige og andre sitt språk. Somme språk eller dialektar vurderer vi som «penare» eller «styggare» enn andre. Førestillingane om kva slags talemål som er «fint» og «stygt», har ifølge Thoengen (1996) å gjere med prestisje og med kven det sømmar seg for å snakke slik eller slik og dermed kven vi ønsker å identifisere oss med når vi vel språkleg uttrykksform.

Slike vurderingar finst det ikkje grunnlag for i språkvitskapen, ifølge Omdal. Han seier dette om rangering av språk eller språkdrag:

Språkvitskapen hevdar [...] at ikkje noe språk eller noen språkvariant i seg sjølv er dårligare enn andre (Omdal 1982:2).

Rangering av språk eller språkdrag på estetisk grunnlag har vi altså ingen objektive kriterium for. Likevel blir vi stadig vurderte etter korleis vi snakkar. Vurderingane er baserte på dei medvitne eller umedvitne haldningane vi har til språk. Desse språkhaldningane kan vere haldningar til heile språkssystem eller varietetar og til delar av eit språkssystem, som til dømes enkelte språkdrag.

Språkhaldningane våre heng tett saman med haldningane vi har til brukarane av det bestemte språket, talemålet eller språkdraget. Derfor kan det vere vanskeleg å skilje mellom språket og språkbrukaren. Det finst døme på vurderingar som gjeld estetiske kvalitetar ved språket, til dømes i kva grad språklydar kling fint, men språkhaldningar har som regel eit sosialt grunnlag og ikkje eit språkleg. Vi vurderer språket og språkbrukaren ut frå oppfatningane våre av den sosiale variasjonen i språksamfunnet.

Når vi snakkar om språkhaldningar, kan det vere nyttig å sjå nærmare på sjølve haldningsomgrepet, som er eit samansett psykologisk omgrep. Martinussen definerer haldning som

[e]n disposisjon til å reagere på en bestemt situasjon eller påvirkning på en bestemt måte (Martinussen 1991:360).

Haldningar er ikkje noko medfødt, men noko vi har lært på grunnlag av tidlegare erfaringar og opplevingar. Dei er stabile, varige og kan vere vanskelege å forandre fordi dei blir ein del av personlegdomen vår. Vi kan sjå på haldningar som byggesteinar i medvitet og som ein viktig del av grunnlaget vi handlar ut frå. Det er ikkje alltid samsvar mellom haldningar og reaksjonar, noko som viser at også andre faktorar styrer handlingane våre:

Vi reagerer med andre ord ut fra vår egen bakgrunn, våre egne interesser, mål og behov og våre egne forventninger, kunnskaper, ønsker og følelser (Martinussen 1991:345).

Det finst to hovudtradisjonar i definisjonane av kva ei haldning er, som vi også kan sjå språkhaldningar i lys av. Den første er den behavioristiske definisjonen som set haldningar i direkte samanheng med open åtferd, og som definerer handlingar ut frå kva folk faktisk gjer. Om dette seier Fasold (1984:147):

[...], attitudes are to be found simply in the responses people make to the social situations.

Den andre tilnærmingsmåten er den mentalistiske definisjonen der haldningane er noko meir og djupare enn åtferd. Venås (1991:242) seier det slik:

Haldning har nok å gjera med åtferd, men det er som skapar av eller bakgrunn for åtferd.

Vidare seier Venås at dei som har ei haldning, veit noko om objektet og har kjensler knytte til objektet og kunnskapen om det. Etter eit mentalistisk syn femner haldningsomgrepet om tanke, kjensle og handling. Saman påverkar desse tre haldningskomponentane oss og gjer at vi handlar på ein bestemt måte (Martinussen 1991, Venås 1991):

1. Den *kognitive* komponenten har å gjere med det vi veit eller trur, det vil seie fornuftsbaserte oppfatningar som vi bygger haldningane på.
2. Den *affektive* komponenten gjeld kjensler og dreier seg om til dømes å like eller mislike, å vere for eller imot noko, å vere einig eller ueinig, å meine at noko er bra

eller dårleg. Haldningar kan vere samansette og ambivalente slik at vi kan ha både positive og negative kjensler overfor noko eller nokon på same tid.

3. Den *konative* komponenten har å gjere med reaksjons- eller handlingstendensar, er knytt til handling og dreier seg om vurderinga av konsekvensar av å handle i samsvar med eigne oppfatningar og ønske.

Gjennom sosialiseringa får vi overlevert haldningar, blant dei også språkhaldningar, saman med kunnskap, normer, verdioppfatningar og vurderingar frå til dømes foreldre, venner og skole. Vi tileignar oss verdi- og livsmønsteret til ein kultur eller ei gruppe og går gjennom ein internaliseringsprosess der vi gjer dei overførte verdioppfatningane og normene til våre eigne. Samtidig er kunnskapar, normer og verdioppfatningar i stadig utvikling og endring, og vi dannar eigne førestillingar og haldningar i tillegg til dei overførte verdiane (Martinussen 1991, Vannebo 1987).

Dei internaliserte normene har stor innverknad på korleis vi snakkar, og for haldningane våre til språk og språkdrag. Overførte og reproduerte haldningar og oppfatningar kan vere vanskelege å endre på. Om vi høyrer frå vi er små at alle som seier «je» og «itte» er treige bønder, skal det mykje til om vi får ei anna oppfatning sjølv. Slike negative haldningar som er fastsette på førehand utan særleg kunnskap eller erfaring, kallar vi fordommar (Omdal 1982). Fordommar er gjerne uttrykk for stereotypiar, det vil seie fastlåste og ofte kollektive verdioppfatningar om visse folk eller visse personrelevante forhold. Venås (1991:252) definerer omgrepet slik:

[...] stereotype oppfatningar om folk har gjerne å gjera med språkbruken deira. Dersom nokon tykkjer at ein bonde talar seigt og breitt, kan det bli teke som ei språkleg stadfesting på stereotypien at bønder er dumme.

På same måte blir Fredrikstad-dialekten ofte brukt for å framstille meir eller mindre udanna individ, gjerne i revyar og humorprogram. Slik blir gamle stereotypiar forsterka.

Forskjellige haldningar er knytte til ulike talemål, og dialektar har forskjellig prestisje. I samband med vurdering av kva for varietetar, eller variantar innanfor varietetar, som har prestisje og ikkje i eit samfunn, innførte Labov (1966) omgrepa open og skjult prestisje. Han ser open og skjult prestisje i samanheng med sosiale normer og skil mellom overnormer og subnormer. Overnormer er dei normene som har høgast prestisje i eit språksamfunn, i Noreg

representert ved det bokmålsnære talemålet. Subnormer er dei normene som har status innanfor ei gruppe, og her finn vi dei mindre prestisjefylte varietetane som har ein spesiell og positiv status i eit miljø, som ein subkultur i storsamfunnet. Labov knyter den opne prestisjen til overnorma og den skjulte prestisjen til subnorma.

Språksamfunnet rommar alltid fleire gruppenormer, og den sosiale vurderinga baserer seg på allment aksepterte sosiale normer. Språk som har open prestisje, blir gjerne brukt til ein person som representerer formelle aspekt ved livet, til dømes skolen. Det blir rekna som eit prestisjespråk, som det mest korrekte og det mest sosialt aksepterte. Språk med skjult prestisje, ofte den lokale dialekten, bruker ungdommar for eksempel til vener. Dei ulike dialektane har skjult prestisje i det området dei blir prata, og blir vurderte positivt til tross for at dei bryt med overnorma (Wolfram 1997).

Trass i manglande samsvar med overnorma, kan stigmatiserte språkvarietetar overleve. Ved å bruke varietetar utan sosial prestisje og status, markerer språkbrukarar tilknytning til og solidaritet med ei bestemt gruppe. Slik reflekterer faktorar som gruppesolidaritet og språklojalitet det sosiale presset som held ved lag bruken av stigmatiserte språkvarietetar (Kristiansen 1994).

6.1.2 Utvikling av språksosial kompetanse

Barn og unge tileignar seg språksosial kompetanse i løpet av grunnskoletida. Etter kvart som dei oppnår sosial og språkleg erfaring og ein viss kognitiv modnad, utviklar dei evna til å oppfatte sosial variasjon i språksamfunnet. Dei blir medvitne om kva for assosiasjonar ulike varietetar vekker, kan bestemme den sosiale posisjonen til ein person på grunnlag av språket og lærer at oppfatninga av både dei sjølv og andre blir påverka av språkleg åtferd (Aniansson 1996).

Gjennom oppveksten går internalisering og omprøving av språkleg åtferd parallelt med utviklinga av språksosiale haldningar. Gradvis internaliserer barna normer, verdioppfatningar og haldningar som dei overtek frå omgivnadene. Ein av definisjonane av eit språksamfunn er at talarane har felles normer for språkbruken sin. Blant desse felles normene inngår også vurderingar av kva som gir sosial prestisje, av overnorma som har open prestisje slik som det bokmålsnære talemålet, og av andre gruppenormer som finst i språksamfunnet. Medvit om den språklege normstrukturen og språkstyrande sosiale haldningar er føresetnader for at barn

skal kunne utvide registeret sitt og innlemme nye språknormer (Labov 1972, Aniansson 1996).

Barn begynner tidleg å oppfatte språklege forskjellar og skilnader mellom ulike talarar, men å forstå kva det er som gir prestisje i talefellesskapet, og kvifor, er vanskelegare. Utviklinga av det språksosiale medvitet startar med evna til å oppfatte det sosiale hierarkiet i samfunnet, men først seinare klarer barna å identifisere eit individ sine sosiale roller og status på grunnlag av språket. Ifølge studiar i språkleg haldningsutvikling kan haldningar komme til uttrykk tidleg i barndommen, men det tek tid før dei blir nokolunde reflekterte tankar (Rosenthal 1974, Aniansson 1996).

I Aniansson (1996) sin Eskilstuna-studie viser grunnskoleelevane aukande språksosial kompetanse med stigande alder. Ho finn tydelege eksempel på at elevane allereie i slutten av mellomtrinnet har oppfatningar om språket omkring seg, og at dei også kan knyte dei saman med sosiale faktorar. Mellom 9- og 12-årsalderen gjer informantane eit stort sprang framover når det gjeld å oppfatte den sosiale verdiskalaen i samfunnet. Først i starten av tenåra legg elevane merke til sosialt betinga språkforskjellar, i tråd med den perioden i Labov (1965) sin modell der talarane begynner å bli språksosialt medvitne. Mellom 13- og 16-årsalderen får ungdommane auka medvit om at dei kan knyte sosiale vurderingar til ulike taleformer. Når dei mot slutten av grunnskoletida innser at alle knyter språklege inntrykk til oppfatninga av andre menneske, og at dette får sosiale konsekvensar, har dei allereie begynt å forme den sosiale vaksenrolla si.

Enkelte studiar viser teikn til tidlege språkhaldningar hos barn. I Rosenthal (1974) si undersøking blant barn i Washington viser 3–6-åringane, trass i ung alder, stereotypiske haldningar til varietetar og talarar. Blant italienske barn hos Cremona og Bates (1977) vurderer 6–10-åringane standardspråket høgare enn eigen talemålsvarietet og begynner å snakke meir standardspråkleg. I Macaulay (1977) si undersøking i Glasgow veks den språksosiale kompetansen fram noko seinare. Her viser materialet at 10-åringane er språksosialt umedvitne, og at normtileigninga skjer mellom 10- og 15-års alder.

I tospråklege miljø i Canada er det gjort granskingar for å kartlegge i kva for alder haldningar til majoritets- og minoritetsspråk etablerer seg. Materialet viser at 10-årige franskspråklege jenter føretrekker fransk framfor engelsk, som er det prestisjefylte majoritetsspråket. Først i 12-årsalderen ser ein negative haldningar mot eige språk, i høgare sosiale lag. Andre held

fram med å velje fransk framfor engelsk, og i 16-årsalderen gir dei positive vurderingar av sitt eige franske minoritetsspråk, den varieteten som er vurdert til å ha lågare prestisje i storsamfunnet (Anisfeld og Lambert 1964, Lambert, Frankel og Tucker 1966).

I studien sin av 9–18-åringar i Norwich viser Portz (1982) korleis dei yngste og dei eldste gruppene føretrekker standardvarieteten, mens 15–16-åringar tek avstand frå han og snakkar ein utprega Norwich-varietet. I kartlegginga av haldningar til den lokale dialekten konstaterer ho at foreldregenerasjonen har ei negativ innstilling som barna overtek. Unntaket er ein kort periode i 15–16-årsalderen der ungdommane kraftig prøver om tidlegare internaliserte vurderingar, truleg som ein del av det vanlege tenåringsopprøret mot normene i vaksenverda. Også hos Cullum (1981) vurderer dei 13–14-årige jentene den lokale Birmingham-dialekten negativt, mens resultata er noko annleis hos Giles (1970), der 12-åringane er sterkt positive til eigen varietet.

Som tidlegare nemnt går internalisering og omprøving av språkleg åtferd parallelt med utviklinga av språksosiale haldningar. I orienteringa mot det framtidige vaksenlivet ser vi ifølge Aniansson (1996) eit samspel mellom utviklinga av språksosial kompetanse og søkinga etter ei sosial vaksenrolle. Mot slutten av grunnskolen utviklar ungdommane større medvit om at språket varierer, og at sosiale vurderingar blir knytte til ulike taleformer. Samstundes begynner dei unge å orientere seg mot ei sosial vaksenrolle og å velje ein varietet som dei oppfattar som passende for denne rolla og for ambisjonane dei har for framtida. I denne samanhengen peiker Aniansson på skolen si rolle som ein sosial og språkleg påverkningsfaktor:

Det är kanske ett tecken på att eleverna inser och accepterar att varje språkform har sin plats i en social hierarki och att grundskolan står för en social och språklig sortering (Aniansson 1996:266).

På grunnlag av funn i Eskilstuna-studien hevdar Aniansson altså at skolen er ein spegel av samfunnet, har ein sorteringsfunksjon og er ein påverkningsfaktor i elevane si utvikling av språksosial kompetanse.

6.2 Hypotesar og analyse

6.2.1 Hypotesar

I kartlegginga av språksosial kompetanse har eg arbeidd etter desse hypotesane:

1. I løpet av grunnskoletida aukar informantane sin språksosiale kompetanse og gjer i aukande grad sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar.
2. Fleire jenter enn gutar er positive til det bokmålsnære talemålet, mens fleire gutar enn jenter har ei positiv haldning til den lokalspråklege varieteten.
3. Fleirtalet av informantane med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har eit positivt syn på bokmålsnært talemål, mens fleirtalet av informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har ei positiv innstilling til den lokale dialekten.

I den første hypotesen hevdar eg at informantane aukar sin språksosiale kompetanse i løpet av grunnskoletida og i aukande grad gjer sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar. Hos Aniansson (1996) utviklar elevane større språksosial kompetanse med stigande alder. Etter kvart som dei blir eldre, får dei stadig meir sosial og språkleg erfaring og utviklar evna til å plassere menneske sosialt etter språket. Utviklinga går frå å observere talespråklege forskjellar, til å få innsikt i det sosiale hierarkiet i samfunnet, til å legge merke til sosialt grunna språkforskjellar og til å knyte sosiale vurderingar til ulike talemålsvarietetar og dermed også til oppfatninga av andre menneske. Sjølv unge talarar kan gi uttrykk for språklege haldningar, men først seinare blir dei til reflekterte tankar (Rosenthal 1974, Cremona og Bates 1977). Utviklinga av språkhaldningar går gradvis etter kvart som barna overtek og internaliserer normer, verdioppfatningar og haldningar frå miljøet rundt seg. Grunnskoleelevane i Aniansson sitt materiale viser stadig større språksosial kompetanse, med den største auken mellom 13- og 16-årsalderen. På bakgrunn av desse funna meiner eg at informantane får auka språksosial kompetanse med stigande alder, og at dei i større grad vurderer talemålsvarietetar sosialt etter kvart som dei blir eldre.

I den andre hypotesen seier eg at fleire jenter enn gutar er positive til det bokmålsnære talemålet, mens fleire gutar enn jenter har ei positiv haldning til den lokalspråklege varieteten. Som tidlegare nemnt viser ei rekke sosiolingvistiske undersøkingar at kvinner har eit meir standardnært talemål enn menn (Kotsinas 1996, Vannebo 1987). Det er ei vanleg oppfatning

at kvinner ønsker å bli oppfatta som standardspråklege og menn som lokalspråklege. I Eskilstuna-studien finn Aniansson (1996) langt på veg slike resultat også for jenter og gutar. Dei fleste jentene identifiserer seg med standardnær tale, mens gutane identifiserer seg med eit lokalspråkleg talemål. Den same tendensen ser Aniansson ved sjølvrapportering. Jentene overrapporterer standardnære trekk, mens gutane underrapporterer dei. På grunnlag av dette og det faktum at jenter er mest følsame for trykket frå standardnorma, trur eg at flest jenter har ei positiv haldning til bokmålsnær tale, mens flest gutar er positivt innstilte til lokalspråkleg tale.

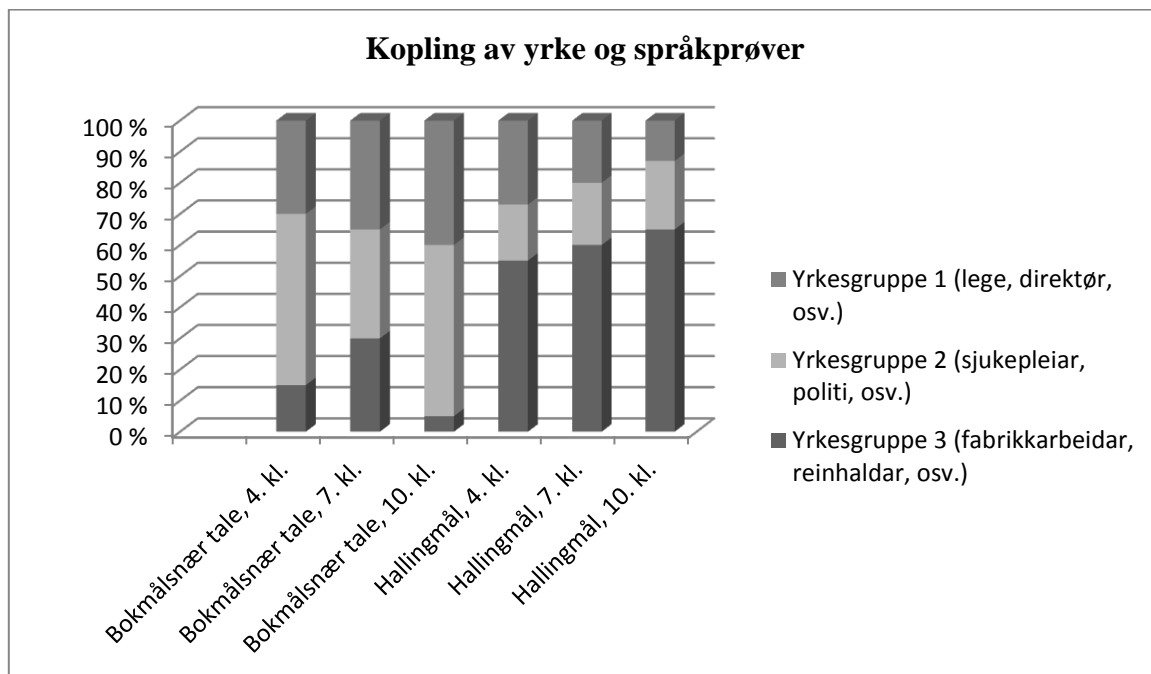
I den tredje hypotesen set eg fram ein påstand om at fleirtalet av informantane med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har eit positivt syn på bokmålsnært talemål, mens fleirtalet av informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har ei positiv innstilling til den lokale dialekten. I sin Eskilstuna-studie ser Aniansson (1996) ein tendens til at elevane med høge ambisjonar for framtida har eit meir standardnært talemål enn kameratar med planar om lågare utdanning. Dette tolkar ho som eit teikn på at elevane innser og aksepterer at kvar språkform har sin plass i eit sosialt hierarki. Allereie før tenåra oppfattar informantane at det er ulikt høge språkkrav i forskjellige delar av utdanningssystemet og arbeidsmarknaden. Funn hos Aniansson tyder dessutan på at foreldre som sjølve identifiserer seg som standardspråklege, formidlar sterke negative vurderingar av lokalvarieteteten. Sett i lys av dette trur eg at informantane tilpassar talemålet sitt til planane for framtida i eit samspel mellom utviklinga av språksosial kompetanse og søkinga etter ei sosial vaksenrolle. Eg meiner at det er samanheng mellom høge aspirasjonar og ei positiv haldning til bokmålsnært talemål og mellom lågare ambisjonar og eit positivt syn på den lokale dialekten.

6.2.2 Talmaterialet

Eg skal no presentere resultatane i materialet mitt når det gjeld språklege haldningar og språksosial kompetanse blant informantane og drøfte dei i forhold til hypotesane. Som tidlegare nemnt utførte elevane ei oppgåve der dei kopla språkprøver til yrke, og ein enkel verbal guise-test der dei vurderte språkbrukarar ut frå korleis dei snakka. I tillegg svarte dei på spørsmål til ein låt som Hellbillies syng på hallingmål, og på korleis dei likte ulike variantar med blandings-, halling- og bokmålsnære former. Talmaterialet for denne delen av undersøkinga er stort og omfattande. For å halde meg innanfor rammene for denne oppgåva, vel eg derfor å presentere berre hovudtendensane.

Kopling av yrke og språkprøver

I talmaterialet følger yngre og eldre hallingmål kvarandre tett, og eg vel derfor å handsame desse under eitt ved presentasjonen av koplingar mellom yrke og språkprøver. Diagrammet nedanfor viser resultata for bokmålsnær tale og hallingmål. Der ser vi at prosenttalet for koplingar mellom bokmålsnær tale og yrkesgruppe ein, som består av yrke som lege og direktør, aukar med stigande alder. Prosenttalet stig frå 30 % i 4. klasse til 35 % i 7. klasse og 40 % i 10. klasse. Hovuddelen av samankoplingane med bokmålsnær tale skjer med yrkesgruppe to, uansett klassesteg.



Også for hallingmål og yrkesgruppe to, der vi finn yrke som sjukepleiar og politi, og for hallingmål og yrkesgruppe tre, med yrke som fabrikkarbeidar og reinhaldar, ser vi ein auke av prosenttalet. For yrkesgruppe to aukar prosenttalet frå 18 % i 4. klasse til 20 % i 7. klasse og 22 % i 10. klasse. Størstedelen av koplingane med hallingmålet er knytt til yrkesgruppe tre, og her stig prosenttala frå 55 % i 4. klasse til 60 % i 7. klasse og 65 % i 10. klasse.

Når det gjeld samankoplinga av hallingdialekt og yrkesgruppe ein, minkar prosenttalet etter kvart som informantane blir eldre. Talet er på 27 % hos fjerdeklassingane, 20 % hos sjuandeklassingane og 13 % hos tiandeklassingane.

Som vi ser i tabellen nedanfor, er det liten forskjell mellom kjønna når det gjeld å kople yrke og språkprøver. Talmaterialet viser at fleire jenter enn gutar koplar hallingdialekten til yrkesgruppe tre, og at fleire gutar enn jenter knyter det bokmålsnære talemålet til yrkesgruppe ein. Det er ikkje mange prosentane som skil mellom kjønna, men eg dristar meg likevel til å peike på forskjellane som tendensar i materialet.

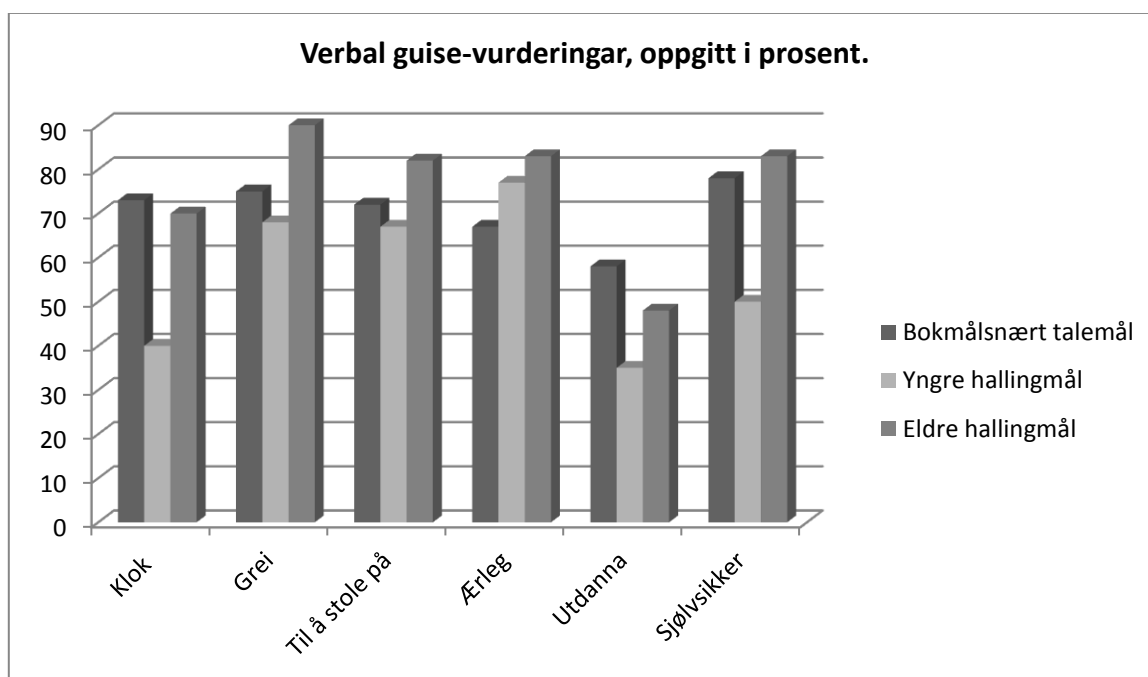
Talemålsvarietet	Kjønn	Yrkesgrupper		
		1	2	3
Bokmålsnær tale	Jenter	33 %	15 %	17 %
	Gutar	37 %	14 %	16 %
Hallingmål	Jenter	16 %	13 %	62 %
	Gutar	23 %	11 %	58 %

I tabellen nedanfor ser vi informantane si kopling av yrke og språkprøver i lys av yrkesplanane dei har for framtida. Elevane som har planar om eit yrke som krev høgare utdanning, knyter språkprøva med bokmålsnær tale først og fremst til yrkesgruppe to og språkprøva med hallingmål til yrkesgruppe tre. Blant informantane som ønsker å ta lågare utdanning, er samankoplingane med bokmålsnær tale jamt fordelte mellom yrkesgruppe ein og tre, mens vi finn vi det høgaste prosenttalet for hallingmål knytt til yrkesgruppe tre. Det høgaste prosenttalet for språkprøva med hallingmål finn vi i yrkesgruppe tre blant elevane som har planar om å bli yrke som sjukepleiar og politi.

Yrkesplanar	Språkprøve	Yrkesgruppe		
		1	2	3
1 (lege, direktør, osv.)	Bokmålsnær tale	20 %	53 %	27 %
	Hallingmål	22 %	25 %	53 %
2 (sjukepleiar, politi, osv.)	Bokmålsnær tale	38 %	52 %	10 %
	Hallingmål	19 %	17 %	64 %
3 (fabrikkarbeidar, reinhaldar, osv.)	Bokmålsnær tale	40 %	20 %	40 %
	Hallingmål	20 %	30 %	50 %

Verbal guise-test

I denne enkle verbal guise-testen ser vi på korleis informantane vurderer trekk ved personlegdomen til personane på lydbandet. Trekka består av adjektivpara klok – ikkje klok, grei – ikkje grei, til å stole på – ikkje til å stole på, ærleg – uærleg, mykje utdanning – lite utdanning og sjølvssikker – usikker.



I diagrammet ovanfor vel eg å presentere resultata for bokmålsnært talemål og yngre og eldre hallingmål. Diagrammet viser dei samla resultata av vurderingane som informantane har gjort. Her ser vi at eldre hallingmål blir vurdert mest positivt i fire av kategoriane. I klok-kategorien vurderer elevane språkprøva med bokmålsnær tale og språkprøva med eldre hallingmål ganske likt. Forskjellen er noko større i utdanna-kategorien der språkprøva med bokmålsnær tale blir rangert meir positivt. Yngre hallingmål kjem dårlegare ut enn dei to andre talemålsvarietetane i alle kategoriane unntatt i vurderinga av ærlegdom.

Når eg samanliknar resultata til dei ulike klassestega, ser eg at vurderingane til informantane i 7. og 10. klasse har ein del felles trekk, og at fjerdeklassingane vurderer språkprøvene noko annleis enn dei eldre elevane.

Informantane i 4. klasse vurderer målet i Oslo vest mest positivt av alle talemålsvarietetane i alle kategoriane unntatt i vurderinga av kor sjølvsikker språkbrukaren verkar. Yngre hallingmål oppnår det nest lågaste prosenttalet i klok-, grei- og til å stole på-kategoriane, men det blir vurdert meir positivt når det gjeld ærlegdom, utdanning og sjølvtryggleik. Elles er det vanskeleg å sjå noko mønster i rangeringa som fjerdeklassingane gjer, og prosenttalet til bokmålsnær tale og hallingmåla varierer innbyrdes frå kategori til kategori.

Hos sjuandeklassingane er det eldre hallingmål som toppar rangeringa med høgast prosenttal av alle talemålsvarietetane i fem av seks kategoriar. Berre når det gjeld utdanningsnivået til talaren i språkprøva, får eldre hallingmål eit lågare prosenttal og dermed ei lågare plassering. Uansett kategori vurderer informantane eldre hallingmål meir positivt enn bokmålsnær tale og yngre hallingmål. Bokmålsnært talemål oppnår høgare prosenttal enn yngre hallingmål i fire kategoriar. Yngre hallingmål blir vurdert meir positivt enn bokmålsnær tale ved spørsmål om språkbrukaren er ærleg og til å stole på.

Også tiandeklassingane gjer særst positive vurderingar av eldre hallingmål. I fire av seks kategoriar blir eldre hallingmål vurdert mest positivt av alle talemålsvarietetane. Berre i kategoriane klokskap og utdanning får det ei lågare rangering enn yngre hallingmål og bokmålsnær tale. Yngre hallingmål får den minst positive vurderinga av talemålsvarietetane i fire av kategoriane og det nest lågaste prosenttalet i ein av kategoriane. Prosenttala for utdanning og sjølvtryggleik er heilt nede i høvesvis 15 % og 10 %. Berre når det gjeld ærlegdom, rangerer informantane yngre hallingmål meir positivt.

Tabellen nedanfor viser korleis jentene og gutane i denne undersøkinga vurderer dei seks språkprøvene. Vi ser at begge kjønn gjer meir positive vurderingar av eldre hallingmål enn av bokmålsnært talemål, og at dei vurderer bokmålsnær tale meir positivt enn yngre hallingmål. Forskjellen mellom kjønna er ikkje så stor, men jentene har lågare prosenttal enn gutane for alle talemålsvarietetane unntatt målet i Oslo vest. Skilnaden i prosenttal for eldre hallingmål, bokmålsnært talemål og yngre hallingmål er på høvesvis 10 %, 6 % og 11 %.

Jenter	Gutar
Oslo vest (87 %)	Eldre hallingmål (84 %)
Eldre hallingmål (74 %)	Oslo vest (77%)
Bokmålsnær tale (68 %)	Bokmålsnær tale (74 %)
Sogn (66 %)	Sogn (67 %)
Toten (64 %)	Toten (66 %)
Yngre hallingmål (51 %)	Yngre hallingmål (62 %)

Når vi ser på informantane sine vurderingar av språkprøvene i forhold til yrkesplanane som dei har for framtida, finn vi dei same tendensane. Målet i Oslo vest og den eldre hallingdialekten blir vurderte mest positivt, slik som tabellen nedanfor viser. Elevane vurderer bokmålsnært talemål meir positivt enn yngre hallingmål, som kjem dårlegast ut i vurderingane til dei som har planar om å utdanne seg til yrke i gruppe ein og to. Tala for gruppe tre er ufullstendige og usikre sidan ingen av elevane i 10. klasse ønsker slike yrke.

Gruppe 1 (lege, direktør, osv.)	Gruppe 2 (sjukepleiar, politi, osv.)	Gruppe 3 (fabrikkarbeidar, reinhaldar, osv.)
Eldre hallingmål (84 %), Oslo vest (84 %)	Oslo vest (81 %)	Oslo vest (77 %)
	Eldre hallingmål (73 %)	Eldre hallingmål (73 %)
Toten (73 %)	Bokmålsnær tale (70 %)	Bokmålsnær tale (70 %)
Bokmålsnær tale (72 %)	Sogn (65 %)	Yngre hallingmål (63 %)
Sogn (68 %)	Toten (64 %)	Sogn (57 %), Toten (57 %)
Yngre hallingmål (53 %)	Yngre hallingmål (56 %)	

Hellbillies

Totalt sett svarer 83 % av informantane at dei liker at Hellbillies syng på hallingmål. Dei blir meir positive til at gruppa bruker dialekt, med stigande alder. Prosenttalet aukar frå 65 % i 4. klasse, til 90 % i 7. klasse og til 95 % i 10. klasse. Det er så å seie ingen forskjell mellom kjønna. Når vi studerer talmaterialet i lys av informantane sine yrkesambisjonar, ser vi at

blant dei som har planar om eit yrke som krev høgare eller lågare utdanning, liker høvesvis 94 % og 100 % at Hellbillies syng på hallingmål. Prosenttalet til elevane som ønsker eit yrke som til dømes sjukepleiar eller politi, er noko lågare, 77 %.

Sjølv om mange liker at Hellbillies bruker eigen dialekt i låtane sine, er det langt færre som vil spele inn ein cd på hallingmål sjølv. Totalt sett ønsker 38 % å synge på hallingdialekten, 57 % vil bruke bokmålsnært talemål, og 5 % vel å synge på eit anna talemål. Sjuande- og tiandeklassingane er mindre positive til å synge på hallingmål enn fjerdeklassingane.

Prosenttalet minkar frå 50 % i 4. klasse, til 30 % i 7. klasse, men har ein liten auke til 35 % i 10. klasse. Vi ser så å seie ingen kjønsskilnad for hallingmål, men i 4. klasse vil 20 % fleire jenter enn gutar bruke bokmålsnær tale, og i 7. og 10. klasse vil høvesvis 20 % og 10 % fleire gutar enn jenter synge på bokmålsnært talemål. Sett i lys av framtidige yrkesplanar ønsker omtrent 40 % av informantane å spele inn cd på hallingmål, uansett kva for ambisjonar dei har for framtida. Fleirtalet vil bruke bokmålsnær tale og nokre få eit anna talemål.

Spørjeskjema

I elevskjemaet vurderer informantane korleis dei liker hallingformer, bokmålsnære former og blandingsformer. I denne undersøkinga vil blandingsformer seie former som inneheld element frå både hallingdialekten og bokmålsnært talemål, altså ei blanding. Vurderinga gjer elevane ut frå om dei meiner at formene er pene, ok eller ikkje pene. Tabellen nedanfor viser det samla resultatet for 4., 7. og 10. klasse. Halvparten av elevane tykkjer at hallingformer og bokmålsnære former er ok. Høvesvis 47 % og 38 % meiner at formene er pene. Når det gjeld blandingsformer, er resultata ganske annleis. Her vurderer over halvparten av informantane formene som «ikkje pene».

	Pene	OK	Ikkje pene
Hallingformer	47 %	50 %	3 %
Bokmålsnære former	38 %	50 %	12 %
Blandingsformer	15 %	33 %	52 %

Talet på dei som meiner at hallingformene er pene, minkar etter kvart som informantane blir eldre, frå 55 % i 4. klasse til 45 % i 7. klasse og 40 % i 10. klasse. Prosenttalet aukar tilsvarende for dei som vurderer hallingformene som ok. Det er så å seie ingen elevane som tykkjer at hallingformene ikkje er pene.

Utviklinga for bokmålsnært talemål er omtrent den same. I 4. og 10. klasse er prosenttalet for dei bokmålsnære formene som elevane meiner er pene, på same nivå som for hallingformene, mens i 7. klasse er det lågare, på 20 %. Bokmålsformene som blir rekna som «ikkje pene», har ein liten auke frå 4. til 10. klasse.

Når det gjeld blandingsformer, blir det stadig færre informantar som tykkjer dei er pene eller ok, og stadig fleire som vurderer dei som «ikkje pene». Prosenttalet for elevane som meiner blandingsformene ikkje er pene, aukar kraftig frå 15 % i 4. klasse til heile 90 % i 10. klasse.

Dei største forskjellane mellom jenter og gutar finn vi for halling- og bokmålsformer som informantane reknar for å vere pene og ok. Fleire jenter enn gutar meiner at hallingformene er pene, mens det er motsett med bokmålsnære former. 57 % av jentene og 37 % av gutane tykkjer at hallingformene er pene, mens dei tilsvarende prosenttala for dei bokmålsnære formene er på høvesvis 33 % og 43 %.

Når vi ser på korleis informantane liker dei ulike formene i lys av yrkesplanane dei har for framtida, finn vi at litt under halvparten av elevane som ønsker å ta høgare utdanning, til yrke i yrkesgruppe ein, eller å utdanne seg til yrke som sjukepleiar og politi, som i yrkesgruppe to, vurderer hallingformene som pene. Dei fleste vurderer dei som ok. Blant informantane som vel yrke som krev berre lågare utdanning, som i yrkesgruppe tre, tykkjer heile 60 % at hallingformene er pene, 40 % svarer at dei er ok, og ingen meiner at formene ikkje er pene. Når det gjeld bokmålsnært talemål, vurderer halvparten av elevane som har planar om eit yrke i yrkesgruppe ein, dei bokmålsnære formene som pene, mens over halvparten av informantane som ønsker eit yrke i yrkesgruppe to, svarer at dei er ok. Ingen av elevane som planlegg lågare utdanning, meiner at bokmålsnære former er pene, men dei tykkjer at dei er ok. Når det gjeld blandingsformene, viser talmaterialet at fleirtalet av informantane ikkje liker blanding av hallingdialekt og bokmålsnært talemål. Over halvparten av elevane som ønsker eit yrke i yrkesgruppe to, og heile 80 % av informantane som vil ta lågare utdanning, meiner at blandingsformene ikkje er pene. Blant elevane som planlegg høgare utdanning, fordeler

prosenttala seg ganske jamt, med høvesvis 25 %, 37 % og 38 % i pene-, ok- og ikkje pene-kategoriane.

6.2.3 Hypoteseutprøving og konklusjon

No vil eg sjå om hypotesane som eg presenterte om språklege haldningar og språksosial kompetanse, stemmer ut frå dei resultata eg har fått i undersøkinga. Eg prøver dei ut på kvantifisert materiale for så å komme fram til ein konklusjon.

Den første hypotesen er slik: «I løpet av grunnskoletida aukar informantane sin språksosiale kompetanse og gjer i aukande grad sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar.»

Resultata av samankopling av yrke og språkprøver er noko brokete når det gjeld bokmålsnær tale og gruppe to, med yrke som sjukepleiar og politi, og gruppe tre, med yrke som fabrikkarbeidar og reinhaldar. Men talmaterialet viser elles klare tendensar, der prosenttalet aukar eller minkar jamt frå 4. til 10. klasse. Døme på dette er koplingane mellom bokmålsnær tale og yrkesgruppe ein, med yrke som lege og direktør, som aukar med stigande alder, og talet på koplingane mellom hallingmålet og yrkesgruppe tre, som også stig jamt oppover i klassestega.

I verbal guise-testen vurderer fjerdeklassingane språkprøvene noko annleis enn dei eldre informantane. Vurderingane deira er til dels brokete og utan klare samanhengar. I talmaterialet til sjuande- og tiandeklassingane er det derimot ein del felles trekk. Både i 7. og 10. klasse gjer elevane til dømes sær positive vurderingar av eldre hallingmål, mens yngre hallingmål blir rangert langt mindre positivt. Ein svak tendens i same retning kan vi også sjå i rangeringane som fjerdeklassingane gjer av språkprøven med yngre hallingmål.

I talmaterialet ser eg ei jamn utvikling i korleis informantane vurderer ord og uttrykk på hallingdialekt, bokmålsnært talemål og blandingsmål. Prosenttalet for dei som meiner at hallingformer og bokmålsnære former er ok, aukar oppover i klassestega, og blandingsformer blir vurderte som «ikkje pene» av stadig fleire etter kvart som elevane blir eldre.

Eg finn samanfallande tendensar på dei ulike klassestega og utvikling som går i same retning, og på dette grunnlaget meiner eg å kunne sjå at informantane i stadig større grad vurderer talemål sosialt, og at dei slik viser at dei utviklar sin språksosiale kompetanse. Konklusjonen her blir at informantane aukar sin språksosiale kompetanse i løpet av grunnskoletida og i

aukande grad gjer sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar. Hypotesen stemmer med tendensane i materialet mitt.

Den andre hypotesen er denne: «Fleire jenter enn gutar er positive til det bokmålsnære talemålet, mens fleire gutar enn jenter har ei positiv haldning til den lokalspråklege varieteten.»

I kartlegginga av haldningar til bokmålsnært talemål og hallingmål finn eg liten skilnad mellom kjønna, men eg dristar meg likevel til å sjå forskjellane som tendensar i materialet. I verbal guise-testen gjer begge kjønn meir positive vurderingar av eldre hallingmål enn av bokmålsnært talemål og vurderer bokmålsnær tale meir positivt enn yngre hallingmål. Jentene har lågare prosenttal enn gutane for alle talemålsvarietetane unntatt målet i Oslo vest. I vurderinga av Hellbillies-låten finn vi forskjell mellom kjønna hos dei som vil spele inn ein cd på bokmålsnært talemål. Blant desse er det flest gutar. Når det gjeld korleis informantane liker ord og uttrykk på hallingdialekt, bokmålsnær tale og blandingsmål, meiner fleire jenter enn gutar at hallingformer er pene, og med bokmålsnære former er det motsett.

Som vi ser, er resultata noko motstridande og peiker i forskjellig retning. Fordi informantane gjer sosiale vurderingar på grunnlag av språkprøver i verbal guise-testen, reknar eg med at denne delen av kartlegginga gir det mest korrekte bildet av elevane sine språkhaldningar. Eg vel derfor å legge funna her til grunn for testinga av hypotesen. Konklusjonen blir at fleire gutar enn jenter er positive til både det bokmålsnære talemålet og den lokalspråklege varieteten. Hypotesen stemmer derfor berre delvis.

Den tredje hypotesen er slik: «Fleirtalet av informantane med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har eit positivt syn på bokmålsnært talemål, mens fleirtalet av informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har ei positiv innstilling til den lokale dialekten.»

Uansett framtidige yrkesambisjonar gjer informantane fleire positive vurderingar av eldre hallingmål enn av bokmålsnært talemål og rangerer bokmålsnær tale meir positivt enn yngre hallingmål. Informantar som ønsker å ta høgare utdanning, vurderer eldre hallingmål og bokmålsnært talemål meir positivt enn elevar som har planar om eit yrke som krev berre lågare utdanning. Dei sistnemnde gjer dei mest positive vurderingane av yngre hallingmål. Fleirtalet av elevane som vil ta høgare utdanning, meiner at bokmålsformene er pene, men ein del gjer også positive vurderingar av hallingformene. Situasjonen er motsett hos informantane

som har planar om lågare utdanning. Dei fleste her tykkjer at hallingformer er pene, men vurderer ikkje bokmålsnære former like positivt. Konklusjonen her blir at fleirtalet av informantane som planlegg høgare utdanning, har ei positiv innstilling til bokmålsnært talemål, men at dei gjer enda fleire positive vurderingar av eldre hallingmål, og at fleirtalet av informantane som har planar om berre lågare utdanning, har eit positivt syn på den lokale dialekten. Hypotesen stemmer berre delvis.

Som vi har sett, stemmer berre ein av hypotesane med funna i talmaterialet mitt, mens to er delvis riktige. Eg vil no drøfte resultata og samanlikne med tidlegare undersøkingar.

6.3 Drøfting av resultatet

Hypotesen min om at informantane aukar sin språksosiale kompetanse i løpet av grunnskoletida, og at dei i aukande grad gjer sosiale vurderingar av ulike talemålsvarietetar, stemte med funna i undersøkinga. Etter kvart som dei blir eldre, utviklar dei evna til å vurdere menneske sosialt etter språket.

Resultata samsvarer godt med funn i Aniansson (1996) sin Eskilstuna-studie der informantane utviklar større språksosial kompetanse med stigande alder. Ifølge Aniansson kan barn tidleg oppfatte språklege skilnader mellom ulike talarar, men det er først seinare at dei er i stand til å reflektere rundt sosiale vurderingar dei gjer av ulike talemålsvarietetar, jamfør Labov (1965) sin modell, der tenåringane fram mot slutten av grunnskolen får større sosialt medvit og utviklar større kompetanse i å knyte sosiale vurderingar til ulike taleformer. Denne tendensen er tydeleg i talmaterialet mitt. Eldre elevar har større språksosial kompetanse enn yngre.

Rosenthal (1974) og Cremona og Bates (1977) ser teikn til språkhaldningar og vurderingar av talemålsvarietetar tidleg i barndommen, hos barn i høvesvis 3–6-årsalderen og 6–10-årsalderen. Så tidleg ute er ikkje informantane mine. Resultata i 4. klasse verkar brokete og utan klare samanhengar, tilsynelatande utan noko system. Men ved nærmare ettersyn finn eg svake tendensar som eg kan følge vidare i 7. og 10. klasse, og som blir sterkare gjennom grunnskoletida. Utviklingsretninga er tydeleg og den same heile vegen frå 4. til 10. klasse. Slik har talmaterialet mitt meir til felles med til dømes Macaulay (1977), der tiåringane er språksosialt umedvitne, men utviklar språksosialt medvit mellom 10- og 15-års alder.

Hypotesen min om at fleire jenter enn gutar er positive til det bokmålsnære talemålet, mens fleire gutar enn jenter har ei positiv haldning til den lokalspråklege varieteten, stemte berre delvis med tendensen i materialet mitt. Eg kom fram til delvis motsett resultat, nemleg at fleire gutar enn jenter er positive til både bokmålsnær tale og den lokale dialekten.

Resultata overraska meg, for eg venta å finne haldningar i tråd med den allmenne oppfatninga om at kvinner ønsker å bli oppfatta som standardspråklege og menn som lokalspråklege, noko som Aniansson (1996) langt på veg finn også for jenter og gutar i Eskilstuna-studien. I denne undersøkinga ser vi ein tydeleg skilnad mellom kjønna, der fleire jenter enn gutar meiner at hallingformene er pene, mens det er motsett med bokmålsnære former. Elles er det liten forskjell mellom kjønna i talmaterialet mitt. Det er ikkje mange prosent som skil. Slik er det også når det gjeld faktisk språkbruk. Totalt sett har jentene 5 % fleire lokalspråklege realiseringar enn gutane.

Når vi studerer korleis informantane vurderer dei ulike språkprøvene, ser vi at eldre hallingmål blir rangert høgare enn bokmålsnært talemål hos begge kjønn. Dette er interessant å sjå i samanheng med den faktiske språkbruken til jenter og gutar. Begge kjønn får fleire lokalspråklege realiseringar med stigande alder, og i 10. klasse, samtidig med at informantane oppnår størst språksosial kompetanse, har jentene ein kraftig auke i hallingformer. Dette kan kome av det vanlege tenåringsopprøret mot overnorma (Wolfram 1969), men eg meiner ei meir sannsynleg årsak er at jentene utviklar ei sterkare tilhøyrse til heimbygda når dei begynner å orientere seg mot si sosiale vaksenrolle. Som nemnt i kapittel tre om faktisk språkbruk, ser det ut til at begge kjønn erobrar den lokale identiteten i løpet av grunnskolen, dei eldste jentene meir enn gutane. Etter mi meining kan dette forklare kvifor jentene er meir positive til eldre hallingmål enn til bokmålsnær tale, noko eg finn støtte for i Aniansson (1996) sin Eskilstuna-studie der dei eldste jentene begynner å velje lokalspråklege former og å identifisere seg lokalt.

Både eldre hallingmål og bokmålsnært talemål blir altså vurdert særst positivt av begge kjønn, mens yngre hallingmål får dei minst positive vurderingane. Gutane er gjennomgåande meir positive enn jentene. Kva er årsaka til at eldre og yngre hallingmål blir vurdert så ulikt og har så forskjellig prestisje? Informantane som deltek i denne undersøkinga, har alle vakse opp i Hallingdal, og minst ein av foreldra deira har gjort det same. Det betyr at det er sannsynleg at besteforeldra og minst ein av foreldra snakkar den tradisjonelle hallingdialekten. Slik trur eg at eldre hallingmål blir eit symbol for dei gode og nære relasjonane, for trygge

barndomsminne med besteforeldre, og at det for somme utgjør sjølve hjartespråket (Mørk 1983) brukt i primærgruppa dei blei sosialiserte inn i som barn (Martinussen 1991). Slik har eldre hallingmål skjult prestisje og blir vurdert positivt sjølv om det bryt med overnorma, det bokmålsnære talemålet (Wolfram 1997).

At informantane, særleg jentene, er så lite positive til yngre hallingmål, meiner eg at vi kan sjå i lys av korleis dei vurderer blandingsformer. Talmaterialet viser at fleirtalet av elevane ikkje liker slike former. Over halvparten av jentene og halvparten av gutane tykkjer blandingsformer er «ikkje pene». Omtrent ein tredjedel meiner at blandingsformene er ok, mens berre 13 % av jentene og 17 % av gutane vurderer dei som pene. Reine hallingformer og bokmålsnære former er godt likte blant informantane, men det er tydeleg at dei ikkje liker former som inneheld element frå både hallingdialekten og bokmålsnært talemål. Eg trur at dei oppfattar formene i yngre hallingmål som blandingsformer, og at dei ser på desse formene som knoting og på yngre hallingmål som uekte i forhold til det genuine eldre hallingmålet. Informantane gjer derfor mindre positive vurderingar av yngre enn av eldre hallingmål.

Hypotesen om at fleirtalet av informantane med planar om eit yrke som krev høgare utdanning, har eit positivt syn på bokmålsnært talemål, mens fleirtalet av informantane som ønsker eit yrke med lågare utdanning, har ei positiv innstilling til den lokale dialekten, stemte ikkje heilt med funna i talmaterialet mitt. Eg fann berre delvis den samanhengen mellom val av utdanning og haldning til talemål som er skissert ovanfor.

Eg forventa å finne haldningar hos informantane mine som var i samsvar med funn hos Aniansson (1996), der elevar med høge ambisjonar for framtida har eit meir standardnært talemål enn kameratar med planar om lågare utdanning. Fleirtalet av dei informantane i studien min som ønsker høgare utdanning, er positive til bokmålsnært talemål, men ikkje så positive som til eldre hallingmål. Dette samsvarar godt med funna i kapittel fire der elevane som ønsker eit yrke som krev høgare utdanning, identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn informantane som planlegg lågare utdanning. Her ser vi at eldre hallingmål har skjult prestisje og blir vurdert positivt sjølv om det bryt med overnorma, det bokmålsnære talemålet (Wolfram 1997). Blant elevane som har planar om berre lågare utdanning, har fleirtalet eit positivt syn på den lokale dialekten, altså heilt i tråd med hypotesen. No skal det seiast at talmaterialet er noko mangelfullt og ikkje heilt påliteleg sidan ingen jenter i 4. klasse og ingen av tiandeklassingane ville velje eit yrke som krev berre lågare utdanning.

Til no har eg gjort greie for aspekt ved faktisk språkbruk, språkleg identitet og medvit, sosial identitet og sosialt medvit samt språksosial kompetanse i talmaterialet mitt. I det neste og avsluttande kapittelet vil eg samle trådane og summere opp hovudfunn og konklusjonar frå undersøkinga mi samt peike på oppgåver for vidare forsking med same tema.

7 Avslutning

Eg har i dei førre kapitla gjort greie for og drøfta resultata i dei ulike delane av studien. I dette siste kapitlet rundar eg av oppgåva mi ved å gi nokre kommentarar kring hovudfunn og konklusjonar som eg har komme fram til i undersøkinga, og heilt til slutt foreslår eg område som kan vere interessante å studere nærmare.

Eg vil begynne med å understreke at resultata av denne undersøkinga ikkje er statistisk representative. Dei gjeld for informantane i utvalet mitt og kan ikkje generaliserast til heile populasjonen. Til det er for få informantar med. Slik sett kan eg komme fram til konklusjonar for studien min på grunnlag av tendensane i materialet mitt, men eg kan ikkje trekke bastante generelle slutningar om funna eg gjer.

I denne undersøkinga har eg tatt for meg faktisk språkbruk, språkleg og sosial identitet, språkleg og sosialt medvit og språksosial kompetanse hos eit utval informantar i 4., 7. og 10. klasse i grunnskolen i Hallingdal. Eg har undersøkt om det er samanheng mellom valet av talemålsvarietet og dei sosiale ambisjonane dei har for framtida. Somme av resultata har vore som venta, andre ikkje.

Ser vi funna i lys av aldersvariabelen, finn vi som venta at språkleg og sosialt medvit samt språksosial kompetanse aukar med stigande alder, parallelt med den sosiokognitive utviklinga hos informantane. Når det gjeld faktisk språkbruk, snakkar elevane meir og meir halling etter kvart som dei blir eldre. Talemålet deira får altså stadig fleire lokalspråklege realiseringar. Desse resultata er noko overraskande, med tanke på regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane som går føre seg på Austlandet, og den språklege tilpassinga og utjamninga som eg meiner skjer i skolen.

Når det gjeld kjønnsvariabelen, er funna annleis enn eg venta. Jenter og gutar utviklar seg forskjellig språkleg sett og snakkar mest lokalspråkleg i periodar, til kvar si tid. I 10. klasse er det jentene som er mest lokalspråklege, med markant høgare prosenttal for lokalspråklege realiseringar i talen enn gutane på same alder. På dette klassesteget ser vi også at fleire jenter enn gutar identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet. Denne studien har altså motsett resultat samanlikna med sosiolingvistiske undersøkingar som viser at gutar og menn gjerne snakkar og identifiserer seg lokalspråkleg, mens jenter og kvinner pratar og identifiserer seg meir standardspråkleg. I verbal guise-testen ser vi at begge kjønn vurderer språkprøva med

eldre hallingmål meir positivt enn språkprøva med bokmålsnært talemål, mens yngre hallingmål får dei minst positive vurderingane. Gutane er gjennomgåande meir positive enn jentene.

Studien viser også at gutane viser større språkleg medvit enn det jentene gjer, mens jentene er tidlegare ute enn gutane med å gjere sikre sosiale vurderingar, noko som jamnar seg ut etter kvart. Resultata her overraskar, med tanke på den allmenne oppfatninga om at gutar er seinare i språkutviklinga enn jenter, og om at gutar tidlegare enn jentene ser verda hierarkisk.

Når det gjeld talmaterialet for variabelen framtidsplanar, er delar av berekningsgrunnlaget for prosenttala noko mangelfulle. Grunnen til dette er at ingen jenter i 4. klasse og ingen informantar i 10. klasse ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning. Tala her er ikkje heilt til å stole på, men eg dristar meg likevel til å peike på tendensar i materialet.

Resultata viser at informantane som har planar om høgare utdanning, ikkje har sterkare innslag av bokmålsnært talemål enn dei som planlegg lågare utdanning, og at dei som ønsker eit yrke som krev berre lågare utdanning, ikkje snakkar meir lokalspråkleg enn dei som har ambisjonar om eit yrke med høgare utdanning. Vi ser også at informantane som identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten, er dei som ønsker eit yrke med høgare utdanning, og ikkje dei med planar om lågare utdanning. Funna her overraska meg da eg venta å finne ein samanheng mellom kortare og mindre teoretiske utdanningar og identifikasjon med det lokale talemålet.

Noko av det same er tilfelle når det gjeld informantane sine haldningar til talemåla. Uansett framtidige yrkesambisjonar gjer elevane fleire positive vurderingar av eldre hallingmål enn av bokmålsnært talemål og rangerer bokmålsnær tale meir positivt enn yngre hallingmål. Her venta eg å finne at elevar med høge ambisjonar for framtida, har eit meir positivt syn på bokmålsnært talemål enn dei med planar om lågare utdanning.

Resultata er som venta når det gjeld sosial bakgrunn og yrkesplanar for framtida. For informantane i denne undersøkinga er det dei sosiale ambisjonane, og ikkje foreldra sin yrkesbakgrunn, som styrer utdanningsvalet. Dei fleste av ungdommane som vel eit yrke som krev høgare utdanning enn det foreldra har, vurderer sitt eige framtidige yrke som meir prestisjefyllt enn foreldra sitt.

Eitt av dei mest interessante funna i materialet mitt er, etter mi meining, den aukande graden av lokalspråklege former i talemålet til informantane. Elevane snakkar meir og meir halling etter kvart som dei blir eldre. Eg har lenge sett på grunnskolen som ein slags smeltedigel for språkleg tilpassing og utjamning, men i materialet mitt går utviklinga mot større mangfald i staden for større einskap, noko vi kan sjå av prosenttalet for lokalspråklege realiseringar som aukar frå 23 % i 4. klasse til 56 % i 10. klasse. I undersøkinga mi ser det ut til at skjult prestisje og tilhøyrsløse er sterkare påverkningsfaktorar enn skolen sin funksjon som utjammingsinstrument.

Her i landet har dialektane hatt langt større prestisje enn i land det er naturleg å samanlikne seg med. Allereie i 1878 blei det vedtatt at undervisninga i allmugeskolen skulle gå føre seg på barna sitt eige talemål. Formålet var å sikre elevane sin rett til å bruke det språket som dei hadde tileigna seg i oppvekstmiljøet, altså sitt eige hjartespåk. Men trass i prestisjen har det dei siste tiåra gått føre seg ei talespråkleg utjamning på Austlandet, der dei tradisjonelle dialektane fleire stader er på tilbakegang blant dei unge. Dei går over til å bruke bokmålsnært talemål, eller standard austnorsk, som har fått høg status som overnorm.

Så høg prestisje har ikkje det bokmålsnære talemålet hos informantane i denne undersøkinga. Riktig nok er talemålet blant dei yngste mest prega av bokmålsnære former, men oppover i klassestega blir elevane meir og meir lokalspråklege. Det kan verke som dei unge hallingane blir klar over den høge statusen som dialektane har reint generelt her i landet, først når dei nærmar seg ungdomsskolealder. I starten av tenåra blir dei medvitne om at hallingmålet faktisk kan ha relativt høg status, nettopp fordi det signaliserer ei lokal tilhøyrsløse til eit område som også mange frå det sentrale Austlandet set pris på.

I verbal guise-testen viser informantane særskilte positive haldningar til det eldre hallingmålet og vurderer det meir positivt enn bokmålsnært talemål. Alle elevane i denne granskinga har vaks opp i Hallingdal, truleg med minst ein forelder og besteforeldre som snakkar den tradisjonelle hallingdialekten. Eldre hallingmål er truleg den første varietet dei har tileigna seg, brukt i primærgruppa dei blei sosialiserte inn i som barn, og eit symbol for dei gode og nære relasjonane og for trygge barndomsminne med den eldre generasjon. For desse kan eldre hallingmål utgjere hjartespåret, sjølv grunntonen i den språklege identiteten. Slik har eldre hallingmål skjult prestisje for mange av informantane i denne undersøkinga, som vurderer det positivt sjølv om det bryt med overnorma, det bokmålsnære talemålet.

I denne granskinga er eldre hallingmål også ein markør av tilhøyrsløshet til heimstaden. Talemålet til elevane får fleire lokalspråklege realiseringar med stigande alder, og stadig fleire av informantane identifiserer seg med hallingmålet opp gjennom klassestega. I slutten av ungdomsskolen, samtidig med at informantane oppnår størst språksosial kompetanse, ser det ut til at elevane utviklar ei sterk tilhøyrsløshet til heimbygda når dei begynner å orientere seg mot si sosiale vaksenrolle. Over halvparten av realiseringane i talen er no hallingformer, og over halvparten av elevane identifiserer seg med hallingmålet. Talmaterialet viser tydeleg at desse informantane erobrar den lokale identiteten i løpet av grunnskolen.

Fleirtalet av ungdommane som deltek i denne undersøkinga, har sosiale ambisjonar og ønsker høgare utdanning og eit meir prestisjefyllt yrke enn det som foreldra har. Dei vel gjerne yrke som er gangbare på arbeidsmarknaden i heimbygda, men har samtidig eit mobilitetsdriv som motivasjon for å bryte med den sosiale reproduksjonen. Trass i planar om høgare utdanning har tiandeklassingane eit høgt prosenttal for lokalspråklege realiseringar i talen og identifiserer seg sterkare med den lokale dialekten enn dei som har planar om berre lågare utdanning. Dei har ei positiv haldning til bokmålsnært talemål, men gjer enda fleire positive vurderingar av eldre hallingmål. Her ser vi at ambisjonar for framtida ikkje blir oppfatta som noko hinder for å snakke halling. På grunnlag av den skjulte prestisjen til eldre hallingmål og den sterke tilhøyrsløshet til heimstaden gjer ungdommane aktive språklege val når dei søker etter ei framtidig sosial vaksenrolle. Gjennom desse språklege vala, som eg ser som identitetshandlingar, viser mange av dei tydeleg kven dei vil vere – nemleg hallingar. Slik ser vi at tilhøyrsløshet har større innverknad på valet av talemålsvarietet enn dei sosiale ambisjonane som informantane har for framtida.

Til forskjell frå eldre hallingmål har yngre hallingmål låg prestisje blant informantane. I verbal guise-testen kjem den yngre versjonen av hallingdialekten dårlegare ut enn eldre hallingmål og bokmålsnært talemål i dei fleste kategoriane. Allereie i 4. klasse er det ein tendens til at yngre hallingmål blir vurdert mindre positivt enn den tradisjonelle hallingdialekten. Tendensen blir tydelegare med stigande alder. Dette ser eg i samanheng med korleis informantane vurderer blandingsformer. Over halvparten av elevane liker ikkje former som inneheld element frå både hallingdialekten og bokmålsnært talemål. Reine hallingformer og bokmålsnære former blir tvert imot godt likte. Truleg oppfattar informantane formene i yngre hallingmål som blandingsformer og vurderer desse som knoting og yngre hallingmål som uekte samanlikna med det genuine eldre hallingmålet.

Ein annan interessant tendens i materialet mitt er resultata som bryt med den allmenne oppfatninga om at jenter gjerne føretrekker standardspråk og gutar lokalspråk. I slutten av ungdomsskolen, når informantane oppnår størst språksosial kompetanse, er det jentene som snakkar mest lokalspråkleg, med markant høgare hallingprosent enn gutane, og fleire jenter enn gutar identifiserer seg med den lokale talemålsvarietet. Slik ser vi at dei eldste jentene, når dei vil finne si sosiale vaksenrolle, utviklar ei sterk tilhøyrse til heimbygda og erobrar den lokale identiteten i enda større grad enn gutane, noko som kan forklare kvifor jentene er meir positive til eldre hallingmål enn til bokmålsnær tale.

Regionaliseringa av dei tradisjonelle dialektane dei siste tiåra har sett spor i Hallingdal som i fleire andre dalføre på Austlandet. Men trass i regionaliseringa og påverknaden frå bokmålsnær tale viser denne undersøkinga, slik det såg ut blant informantane mine på slutten av 1990-talet, at elevane snakkar meir og meir halling med stigande alder, at stadig fleire identifiserer seg med hallingdialekten, og at dei har særst positive haldningar til eldre hallingmål. Nedvurderinga av den yngre versjonen av hallingdialekten viser, etter mi meining, at ungdommane ikkje liker knoting og blandingsformer, men vil ha ekte, tradisjonelt hallingmål. Gjennom valet av talemålsvarietet markerer dei lokalspråklege informantane sterk tilhøyrse til heimstaden og sin identitet som hallingar. Tilhøyrse og det eldre hallingmålet sin skjulte prestisje viser seg, i denne granskinga, å vere sterkare språklege styringsfaktorar enn skolen sin funksjon som utjamningsinstrument, påverknaden frå bokmålsnært talemål og dei sosiale ambisjonane den enkelte har for framtida.

Arbeidet med denne oppgåva har gitt meg eit innblikk i utviklinga av språkleg og sosial identitet og språksosial kompetanse hos barn og unge og kva for faktorar som kan påverke den faktiske språkbruken. Undervegs har eg gjort meg nokre tankar om kva for emne som kan vere aktuelle for vidare forskning.

Det er mange år sidan materialet mitt blei samla inn, og det kunne vere spennande å gjere ei kvantitativ gransking for å undersøke i kva for grad unge hallingar bruker den lokale dialekten i dag, og om haldningane til eldre og yngre hallingmål har endra seg. I tillegg ville eg gjerne ha gjort ei kvalitativ undersøking for å få større innsikt i kva for faktorar som no styrer informantane sitt val av talemål.

For dei fleste av informantane i denne studien var hallingmål sannsynleg den varietet dei tileigna seg heime før dei starta på skolen. I 4. klasse er det dei bokmålsnære realiseringane

som dominerer i talen, mens prosenttalet for hallingformer aukar gjennom resten av skoleåra. Dette kan vere eit tilfeldig funn hos informantane i akkurat denne granskinga, men eg undrar meg over kva som skjer med talemålet til elevane dei første åra på skolen. Her kunne det vere interessant å studere kva for talemål, altså hjartespråk, elevane kjem til skolen med, om dei beheld eller gir slipp på det og om dei eventuelt tek det tilbake når dei skal forme si eiga sosiale vaksenrolle. Det mest ideelle ville vere å gjere ei ekte longitudinell undersøking og samle inn materiale frå dei same informantane over ei lengre periode, gjerne heilt frå dei går i barnehagen til dei når vaksen alder. Ei slik gransking ville kunne gi eit heilskapleg bilde av talemålet til barn og unge, sett i lys av språkleg og sosial identitet og av språksosial kompetanse.

Litteraturliste

Akselberg, G. (1995). *Fenomenologisk dekonstruksjon av det labov-milroyske paradigmet i sosiolingvistikken: Ein analyse av sosiolingvistiske tilhøve i Voss kommune, bd. 1, Teori, metode og analyse*. Doktorgradsavhandling, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.

Aniansson, E. (1996). *Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern*. Skrifter utgitt av Institutionen för nordiska språk nr. 71, doktorgradsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.

Anisfeld, E. og W. E. Lambert (1964). Evaluational reactions of bilingual and monolingual children to spoken language (s. 89–97). I *Journal of Abnormal and Social Psychology* 69.

Beaken, M. A. (1971). *A study of phonological development in a primary school population of London*. PhD thesis. London: University of London.

Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk (s. 17–32). I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø, *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.

Biondi, L. (1975). *The Italian-American child: His sociolinguistic acculturation*. Washington: Georgetown University Press.

Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press.

Bjerrum Nielsen, H. og M. Rudberg (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blakar, R. M. (1996). *Språk er makt*. Oslo: Pax Forlag.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York – London: John Wiley & Sons.

Broady, D. (1980). *Föreställningar om yrken: en studie om grundskoleelevers oppfattning om yrken*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.

- Bull, T. (1991). Språklig identitet i ei nordnorsk fjordsamebygd (s. 23–35). I *Danske Folkemål*, bd. 33. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Bull, T. (1996). Aasen, språk og identitet (s. 17–20). I *Språknytt*, nr. 1/96.
- Bøthun, O. J. (1983). *Dialekten blant dei unge i Gol*. Semesteroppgåve, Eik lærarskule.
- Chambers, J. R. og P. Trudgill (1980). *Dialectology*. London: Cambridge University Press.
- Cremona, C. og E. Bates (1977). The development of attitudes toward dialect in Italian children (s. 223–232). I *Journal of Psycholinguistic Research* 6.
- Cullum, J. (1981). *Peer influence on the choice of some linguistic variants*. MA thesis. University of Birmingham.
- Dybvik, M. (1994). *Larvik-målet: en dialektologisk og sociolingvistisk analyse*. Upublisert hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Edwards, J. R. (1985). *Language, society and identity*. Oxford: Blackwell.
- Elkind, D. (1983). *Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv*. Lund: Natur och kultur.
- Fasold, R. (1984). *Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Fluto, K. m. fl. (1994). Spørjeundersøking ved Hallingdal gymnas.
- Frøyland-Nielsen, R. (1955). *Barnets sociale udvikling*. København: Munksgaard.
- Gabrielsen, F. (1984). *Eg eller je? Ei sociolingvistisk gransking av yngre mål i Stavanger*. Oslo: Novus Forlag.
- Giles, H. (1970). Evaluative reactions to accents (s. 211–227). I *Educational Review* 22.
- Giles, H. og P. Powesland (1997). Accommodation Theory (s. 232–239). I Coupland, N. og A. Jaworski, *Sociolinguistics: A reader and a coursebook*. London: Macmillan Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, USA.

Goldinger, B. (1977). *Fem år av ditt liv: barnens utveckling under åldersperioden 7–12 år*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Goldinger, B. (1985). *Tonårstiden: utvecklingen från förpubertet upp til vuxen ålder*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Grønmo, S. (1982). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen (s. 94–123). I Holter, H. og R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen (s. 73–108). I Holter, H. og R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundersen, H. (1993). Norge i 1993. En sosiolingvistisk oversikt (s. 3–8). I *Språklig Samling*, nr. 3/1993.

Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1998). Språk, kontekst og tekst: aspekter ved språk i et sosialemiotisk perspektiv (s. 67–69). I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø, *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Halliday, M. (1998). Språket som kode og språket som atferd: en systemisk-funksjonell forståelse av dialogens egenskaper, vekst og utvikling (s. 225–254). I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø, *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Hammermo, O. (1989). *Språklig variation hos barn i grundskoleåldern*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, nr. 24. Uppsala: Uppsala universitet.

Hansen, M. N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Rapport 15/95. Oslo: ISF.

Hellevik, O. (1977). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoftvedt, B. O. (1980). Noen trekk ved formell og uformell språkbruk i Oslo-mål. I *Norskrift: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, nr. 29/1980. Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.

Hogg, M. A. og D. Abrams (1988). Social Identity Theory (s. 19–30). I Abrams, D. og M. A. Hogg (red.): *Social Identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. London & New York: Routledge.

Jahr, E. H. (1989). *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus.

Janson, C. G. (red.) (1975). *Project Metropolitan. The family study – a code book. Project Metropolitan. A longitudinal study of a Stockholm cohort. Research Report No. 4*. Stockholm.

Johannessen, S. H. (1983). Om skjendisar og chipsreiarar. Bruken av sje-lyd og kje-lyd i bergensmålet (s. 5–28). I *Talemål i Bergen 1/83*, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.

Johnsen, E. B. (red.) (1987). *Vårt eget språk 2. Talemålet*. Oslo: Aschehoug.

Kalleberg, R. (1982). Kvalitative metoder i sosiologisk forskning (s. 19–35). I Holter, H. og R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Koch, I. (1955). En undersøgelse af 430 danske skolebørns syn på klassesamfundet (s. 55–63). I *Sociologiske meddelelser 4*.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization (s. 347–480). I Goslin, D. A. (red.), *Handbook of socialization theory and research*. Chigaco: Rand McNally.

Kotsinas, U. B. (1996). *Stockholmsslang: folkligt språk från 80-tal til 80-tal*. Stockholm: Norstedt.

Kristensen, K. (1980). Situationsafhængig sprogbrug hos vestjyske skoleelever (s. 29–124). I *Danske folkemaal 22:2*.

- Kristiansen, E. (1994). *Holdninger til vikværsk. En kvantitativ analyse av skoleelevers holdninger til noen trekk i drammensdialekten*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, G. (1980). *Dialektutvikling hos skolebarn: en undersøkelse av forbindelser av vokal + r i talemålet til skolebarn i Arendal*. Oslo: Novus.
- Labov, W. (1965). Stages in the acquisition of standard English (s. 77–103). I Shuy, R. W. (red.), *Social dialects and language learning*. Proceedings of the Bloomington, Indiana, Conference 1964. Champaign, III.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1984). Field Methods of the Project in Linguistic Change and Variation (s. 28–53). I Baugh, J. og J. Sherzer (red.), *Language in use*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lambert, W. E., H. Frankel og G. R. Tucker (1966). Judging personality through speech: A French-Canadian example (s. 305–321). I *Journal of Communication* 16.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: UNGforskrappport 6/96.
- Le Page, R. B. og A. Tabouret-Keller (1985). *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilleaas, K. B. (1986). *I hine hårde dage... Kva forutsetnader har amatørteatret for å vidareutvikle seg i bygde-Noreg i dag? Ei analyse med bakgrunn frå Teaterprosjektet i Hallingdal og dei seks hallingdalskommunane*. Hovudoppgåve, Institutt for Drama, Film og Teater, Universitetet i Trondheim.
- Loman, B. (1977). *Språk och skola i Kronoby, Österbotten*. FUMS rapport nr. 52, Uppsala Universitet.
- Luhman, R. (1990). Appalachian English stereotypes. Language attitudes in Kentucky (s. 331–348). I *Language and Society* 19. Cambridge: Cambridge University Press.

- Maagerø, E. (1983). Nøtterøy-målet – riksmål med noen slengär og litt sleiv (s. 31–54). I Hanssen, E. og K. J. Vannebo (red.), *Språk i variasjon. Fem studier i språksosiologi*. Oslo: Novus Forlag.
- Macaulay, R. K. S. (1977). *Language, social class, and education: a Glasgow study*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Martinussen, W. (1991). *Sosiologisk analyse. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mees, I. M. (1977). *Language and social class in Cardiff: a survey of the speech habits of schoolchildren*. Leiden: Rijksuniversiteit te Leiden.
- Mees, I. M. (1983). *The speech of Cardiff schoolchildren: a real time study*. Leiden: Rijksuniversiteit te Leiden.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks. Language in society 2*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mordal, T. (1989). *Som man spør, får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Forord av professor Henry Valen. Oslo: Tano.
- Mæhlum, B. (1992). *Dialektal sosialisering. En studie av barn og ungdomsspråklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. Oslo: Novus.
- Mørk, V. (1983). *Hjartespråk og skriftmål*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordland, O. (1954). Språknormer hos Oslo-barn, et eksperiment med en billedprøve (s. 162–179). I *Maal og minne*.
- Omdal, H. (1982). Språkholdningar (s. 2–21). I *Mål og Makt 4*.
- Osgood, C. E., G. J. Suci og P. H. Tannenbaum (1957, 1971). *The Measurement of Meaning*. Urbana – Chicago – London: University of Illinois Press.
- Papazian, E. (1984). Normaltalemål i Norge. Og hva så? (s. 10–12). I *Språklig Samling* 2/1984.
- Pedersen, K. M. (1977). *Dialekt, regionalsprog, rigssprog – en analyse af børns skolesprog*. Aabenraa: Institut for grænseregionsforskning.

- Petyt, K. M. (1980). *The Study of Dialect*. London: Deutsch.
- Piaget, J. (1968). *Barnets sjålslige utveckling*. Lund: Liber.
- Portz, R. (1982). *Sprachliche Variation und Spracheinstellungen bei Schulkindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Norwich/England*. Tübingen.
- Reid, E. (1978). Social and stylistic variation in the speech of children: some evidence from Edinburgh (s. 158–171). I Trudgill, P. (red.), *Sociolinguistic patterns in British English*. London: Edward Arnold.
- Romaine, S. (1975). *Linguistic variability in the speech of some Edinburgh schoolchildren*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Rosenthal, M. (1974). The magic boxes: Pre-school children's attitudes toward black and standard English (s. 55–93). I *The Florida FL Reporter* 12.
- Røynealand, U. (1994). *Når bygdemål møter bymål – ein individsentrert eksempelstudie av fire sunnmøringar i Oslo*. Hovudfagsoppgåve i nordisk språk og litteratur, Institutt for nordistikk og litteraturvitskap, Universitetet i Oslo.
- Sandøy, H. (1985). *Norsk dialektkunnskap*. Oslo: Novus Forlag.
- Sandøy, H. (1987). Dialektane våre (s. 60–173). I Johnsen, E. B. (red.), *Vårt eget språk 2. Talemål*. Oslo: Aschehoug.
- Sandøy, H. (1996). *Talemål*. Oslo: Novus Forlag.
- Seip, D. A. (1963). *En liten norsk språkhistorie*. Oslo: Aschehoug.
- Seweriin, R. (1989). Landslaget for språklig samling fyller 30 år: Møte med en av pionerene: Rakel Seweriin (s. 4–9). I *Språklig Samling* nr. 2/1989.
- Simmons, R.G. og M. Rosenberg (1971). Functions of children's perceptions of the stratification system (s. 235–249). I *American Sociology Review* 36.
- Steinset, Å. og Kleiven, J. (1975). *Språk og identitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Stemshaug, O. (1972). Sosiolingvistiske forhold i Trøndelag. I Dalen, A. og O. Stemshaug, *Trøndermål. Språkarv og språkforhold i Trøndelag og på Nordmøre*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Steinsholt, A. (1964). *Målbryting i Hedrum*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, A. (1972). *Målbryting i Hedrum 30 år etter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabouret-Keller, A. (1997). Language and Identity (s. 315–326). I Coulmas, F. (red.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Thelander, M. (1974). *Grepp och begrepp i språksociologin*. Lund: Studentlitteratur.
- Thelander, M. (1979). *Språkliga variationsmodeller tillämpade på nutida Burträsktal. Del 2: Teoretiska utgångspunkter och analys på språkartsnivå*. Doktoravhandling, Uppsala universitet.
- Thoengen, V. (1994). *Hallingmål eller bokmål? En talemålsundersøkelse blant skolebarn i Nes i Hallingdal*. Hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Oslo.
- Torp, A. (1988). Hu skøyt høl i huet (s. 6–9). I *Språklig Samling* nr. 4/1988.
- Torp, A. (1997). Hva skjer med bokmålet? (s. 10–12). I *Språklig Samling* nr. 2/1997.
- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich (s. 179–195). I *Language in Society 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vannebo, K. I. (1987). Hvorfor snakker vi slik vi gjør? (s. 8–31). I Johnsen, E. B. (red.), *Vårt eget språk 2. Talemål*. Oslo: Aschehoug.
- Venås, K. (1977). *Hallingmålet*. Oslo: Samlaget.
- Venås, K. (1984, 1991). *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistik eller språksosiologi*. Oslo: Novus Forlag.
- Venås, K. (1997). *So sea me her. Ei lita bok om hallingmålet*. Ål: Boksmia.
- Vikør, L. S. (1992). Språkleg samling i Skandinavia? I *Språklig Samling* nr. 2-3-4/1992.
- Vikør, L. S. (1994). *Språkplanlegging: prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag.

Western, K. (1976). A-endinger og kjønn (s. 101–112). I Ryen, E. (red.), *Språk og kjønn*. Oslo: Novus Forlag.

Wolfram, W. A. (1969). *A sociolinguistic description of Detroit negro speech*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Wolfram, W. (1997). Dialects in Society (s. 107–126). I Coulmas, F. (red.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

Aamodt, P. O. (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51. Oslo – Kongsvinger: SSB.

Aaserud, I. F. (2000). *Språkhaldningar i eit språkendringsperspektiv. Ei gransking av Oslo-ungdommars haldningar til sj-/kj-samanfallet i samanheng med deira haldningar til talemålet i Oslo-aust og Oslo-vest*. Hovudfagsoppgåve i nordisk språk og litteratur, Institutt for nordistikk og litteraturvitskap, Universitetet i Oslo.

Internettkjelde:

<https://snl.no/språk>

Vedlegg

Vedlegg 1: Guide for intervju

Vedlegg 2: Guide for pararbeid

Vedlegg 3: Oppgåve 1 til språkprøvene

Vedlegg 4: Oppgåve 2 til språkprøvene

Vedlegg 5: Oppgåve 3 til språkprøvene

Vedlegg 6: Oppgåve 4 til språkprøvene

Vedlegg 7: Oppgåve 5 til språkprøvene

Vedlegg 8: Lærarskjema

Vedlegg 9: Elevskjema

Vedlegg 10: Foreldreskjema

Vedlegg 11: Talemålsprøver frå nokre av informantane

Vedlegg 12: Språkprøver

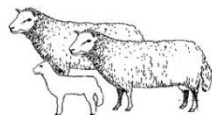
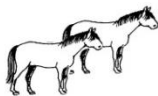
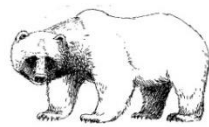
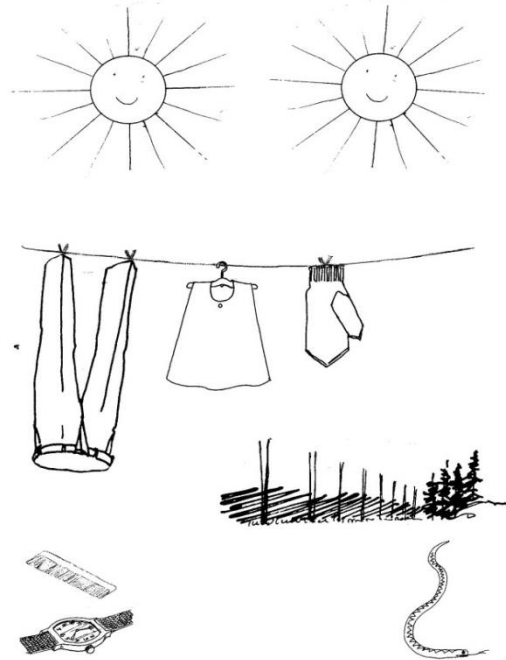
Vedlegg 1: Guide for intervju

- Korleis er morgonen din frå du vaknar til du er på skolen?
- Korleis er skolevegen din? Kan du skildre han?
- Kva for interesser og hobbyar har du? Kva gjer du i fritida?
- Kva for aktivitetar finst her på _____ ?
- Kva er favorittdyret ditt, og kvifor?
- Har du eit kjæledyr?
- Jobbar du med eit interessant tema på skolen for tida? Kan du forklare litt kring det?
- Kva har du lyst til å bli?
- Kva skjer i favorittboka di eller i favorittfilmen din?
- Kan du fortelje ein vits eller ei morosam historie?
- Spørsmål til ein bildeserie
- Har klassen planar om skoletur eller skidag? Fortel!
- Kva slags musikk liker du?
- Kva skal du gjere i dag?

Vedlegg 2: Guide for pararbeid

- Stille spørsmål til ein bildeserie.
- Fortelje om kva dei ser på teikningane.
- Samtale om kva som vil skje ved frukostbordet.
- Lage ei forteljing saman om teikninga med klessnora.
- Rollespel: teikninga med elefanten og telefonen.
- Samtale om kva jenta les om, og om kva som vil skje i akebakken.
- Fortelje om kva jentene skriv om i breva.
- Rollespel: teikninga med gutane som grev.
- Lage ei forteljing saman om teikninga med auga.

Bildeserien og teikningane på dei neste sidene er spesialdesigna for undersøkinga.



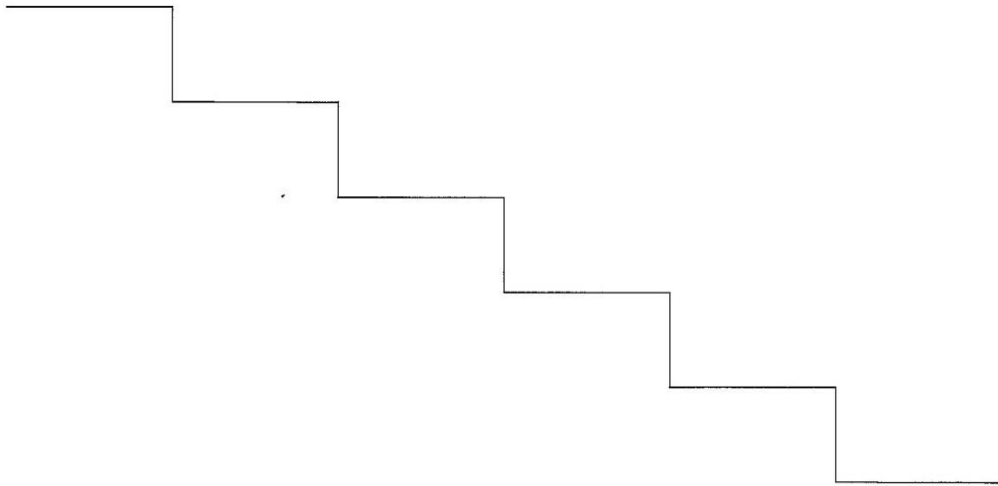


Vedlegg 3: Oppgave 1 til språkprøvene

Fornamn:

Klasse:

Plassér yrka i trappa! Finn ut kva for yrke som høyrer saman med dei ulike språkprøvene!



Vedlegg 4: Oppgåve 2 til språkprøvene

Fornamn:

Klasse:

Korleis trur du desse personane er?

Set eitt kryss på kvar line!

Person 1.

- | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Klok | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje klok |
| Grei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje grei |
| Til å stole på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje til å stole på |
| Ærleg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Uærleg |
| Mykje utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lite utdanning |
| Sjølvsikker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Usikker |

Person 2.

- | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Klok | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje klok |
| Grei | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje grei |
| Til å stole på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ikkje til å stole på |
| Ærleg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Uærleg |
| Mykje utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lite utdanning |
| Sjølvsikker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Usikker |

Fornamn:

Klasse:

Person 3.

Klok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje klok
Grei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje grei
Til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje til å stole på
Ærleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uærleg
Mykje utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lite utdanning
Sjølvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Usikker

Person 4.

Klok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje klok
Grei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje grei
Til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje til å stole på
Ærleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uærleg
Mykje utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lite utdanning
Sjølvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Usikker

Fornamn:

Klasse:

Person 5.

Klok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje klok
Grei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje grei
Til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje til å stole på
Ærleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uærleg
Mykje utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lite utdanning
Sjølvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Usikker

Person 6.

Klok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje klok
Grei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje grei
Til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikkje til å stole på
Ærleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uærleg
Mykje utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lite utdanning
Sjølvsikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Usikker

Vedlegg 5: Oppgåve 3 til språkprøvene

Fornamn:

Klasse:

- a) Liker du Hellbillies? ☐ Ja
☐ Nei

- b) Kor ofte høyrer du på Hellbillies? ☐ Kvar dag
☐ Kvar veke
☐ Sjeldan (ein gong i månaden eller mindre)
☐ Aldri

- c) Hellbillies syng på dialekt. Kva meiner du om det?

- ☐ Eg liker det. ☐ Kvifor?
☐ Eg liker det ikkje. ☐ Kvifor ikkje?

- d) Tenk deg at du er med i ei pop-gruppe som skal spele inn ein CD på norsk.

Kva for ein av desse tre dialektane vil du synge på?

- ☐ Bymål
☐ Hallingmål
☐ Vestlandsk

Vedlegg 6: Oppgåve 4 til språkprøvene

Fornamn:

Klasse:

Kva for eit opptak liknar mest på den dialekten du snakkar?

Set berre eitt kryss!

- ☐ Opptak 1
- ☐ Opptak 2
- ☐ Opptak 3
- ☐ Opptak 4
- ☐ Opptak 5
- ☐ Opptak 6

Vedlegg 7: Oppgave 5 til språkprøvene

Fornamn:

Klasse:

Finn hallingmålet blant disse opptaka!

☐ Opptak 1

☐ Opptak 2

☐ Opptak 3

☐ Opptak 4

☐ Opptak 5

☐ Opptak 6

Vedlegg 8: Lærarskjema

LÆRARSKJEMA

Skole:

Klasse:

Snakkar elevane nedanfor hallingmål eller «bokmål» / bymål på skolen?

Fornamn	Talemål

Vedlegg 9: Elevskjema

Fornamn:

Klasse:

ELEVSKJEMA

1. Lærer du ☐ nynorsk eller ☐ bokmål som hovudmål på skolen?

2. Kvar seier du at du er frå?

3. Kva for ein dialekt snakkar du? ☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

4. For deg som snakkar hallingmål:

a) Kvifor bruker du hallingmål?

For deg som ikkje snakkar hallingmål:

b) Kvifor bruker du ikkje hallingmål?

Trur du at du vil snakke hallingmål seinare i livet?

☐ Ja

☐ Nei

5. Kva seier du? Set kryss for dei alternativa du bruker (gjerne fleire kryss på kvar linje)!

Alternativ 1 Alternativ 2 Alternativ 3 Alternativ 4 Alternativ 5

- ☐ e ☐ jæi
- ☐ me ☐ vi
- ☐ dæi ☐ di, dem
- ☐ ikkji ☐ ikke
- ☐ Kemm e...? ☐ Hvem er...?
- ☐ e søv ☐ jæi såver..... ☐ e såver
- ☐ me sit ☐ vi sitter ☐ me sita ... ☐ me sitter
- ☐ e dansa ☐ jæi danser ☐ e danser
- ☐ må grava ☐ må grave
- ☐ e skriv ☐ jæi skriver ☐ e skriver
- ☐ me kasta ☐ vi kaster ☐ me kaste .. ☐ me kaster
- ☐ Ko e...? ☐ Hva er...?
- ☐ guta(d)n ☐ guttene ☐ gutta
- ☐ saui(d)n ☐ sauene ☐ sauua
- ☐ vil lesa ☐ vil lese
- ☐ klukke ☐ klåkke
- ☐ kjøpp ☐ kåpp
- ☐ me grev ☐ vi graver ☐ me grava .. ☐ me graver
- ☐ jentu(d)n ☐ jentene
- ☐ e baka ☐ jæi baker ☐ e baker

Korleis seier du desse orda?

	Alternativ 1	Alternativ 2
banan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
telefon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Kva meiner du om desse alternativa?

	Pene	OK	Ikkje pene
Alternativ 1-orda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternativ 2-orda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternativ 3-orda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternativ 4-orda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternativ 5-orda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hender det at du forandrar språket ditt etter kven du snakkar med?

a) Kva for ein dialekt bruker du heime?

b) Kva for ein dialekt bruker du på skolen?

c) Kva for ein dialekt bruker du saman med venner?

8. Kva for ein dialekt meiner du dei fleste barn og unge her i _____ snakkar?

☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

9. Kva for ein dialekt bruker dei beste vennene dine?

1.

2.

3.

4.

5.

10. Har du lese noko i aviser / sett noko på TV / hørt noko på radio om hallingmålet?

☐ Ja. Kva?

Når?

☐ Nei

11. Kva har du lyst til å bli (yrke)?

12. Dersom du må velje mellom desse seks yrka, kva for eitt vel du? Set berre eitt kryss!

☐ Sjukepleiar

☐ Fabrikkarbeidar

☐ Reinholdar (vaskar)

☐ Direktør

☐ Lege

☐ Politi

Vedlegg 10: Foreldreskjema

Fornamnet til eleven:

Skole:

Klasse:

FORELDRESKJEMA

Hei!

Eg takkar for positiv interesse for prosjektet mitt. Her kjem spørjeskjemaet som eg har laga til dykk foreldre. Eg ber dykk svare på spørsmåla og returnere skjemaet til skolen innan ei veke, altså seinast innan _____. Tusen takk for hjelpa!

Vennleg helsing Randi Anita Knutsen

1. Kva for ein dialekt snakkar dottera / sonen heime?

☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

2. Kva seier ho / han heime? Set kryss!

Alternativ 1

Alternativ 2

Alternativ 3

Alternativ 4

Alternativ 5

☐ e ☐ jæi

☐ me ☐ vi

☐ dæi ☐ di, dem

☐ ikkji ☐ ikkje

- ☐ hesta(d)n ☐ hestene ☐ hesta
☐ Kemm e...? ☐ Hvem er...?
☐ ukse ☐ okse
☐ e søv ☐ jæi såver..... ☐ e såver
☐ føss ☐ fåss
☐ me sit ☐ vi sitter ☐ me sita ... ☐ me sitter
☐ e dansa ☐ jæi danser ☐ e danser
☐ må grava ☐ må grave
☐ e skriv ☐ jæi skriver ☐ e skriver
☐ augu(d)n ☐ øynene ☐ øya
☐ me kasta ☐ vi kaster ☐ me kaste .. ☐ me kaster
☐ Ko e...? ☐ Hva er...?
☐ guta(d)n ☐ guttene ☐ gutta
☐ saui(d)n ☐ sauene ☐ sauá
☐ vil lesa ☐ vil lese
☐ grisi(d)n ☐ grisene ☐ grisa
☐ klukke ☐ klåkke
☐ kjøpp ☐ kåpp
☐ me grev ☐ vi graver ☐ me grava .. ☐ me graver
☐ jentu(d)n ☐ jentene
☐ e baka ☐ jæi baker ☐ e baker

3. Korleis snakkar sonen / dottera når han / ho er irritert, sint eller opprørt?

☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

4. Kva for ein dialekt ønskjer de at dottera / sonen dykkar skal snakke?

Mor vil helst at dottera / sonen skal snakke:

☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

Kvifor?

Far vil helst at dottera / sonen skal snakke:

☐ hallingmål

☐ «bokmål» / bymål

☐ anna:

Kvifor?

Vedlegg 11: Talemålsprøver frå nokre av informantane

Formålet med talematerialet er å sjå om informantane snakkar mest bokmålsnært eller mest lokalspråkleg. Her presenterer eg utdrag frå nokre av talemålsprøvene. I presentasjonen vel eg å bruke ein enkel og skriftnær transkripsjon. Eg forsøker å gi att utdraga frå talematerialet så lydnært som mogleg utan å bruke spesialteikn. Formålet krev ikkje så høgt presisjonsnivå, og eg ønsker å gjere transkripsjonen lett å lese.

Sidan det er det lydlege som er det mest interessante i denne samanhengen, er ikkje orda ortografisk riktige:

- Eg bruker eitt spesialteikn, og det er for tjukk l som eg markerer med stor bokstav, t.d. skoLe.
- «Stumme» bokstavar blir ikkje tatt med, t.d. *gla* for *glad*.
- Lyden *å* i talemålet skriv eg alltid som *å*, t.d. *åver* (= over).
- Retrofleks uttale skriv eg som r + konsonant, t.d. *rart*, *seters* (med IPA-lydskrift: [ra:t], se:təʃ]).
- For *sj*-lyden, som i skriftsspråket blir skrive som *sj*-, *skj*- og *sk*-, vel eg å skrive *sj*-, t.d. *sji* (= ski, med IPA: [ʃi:]).
- *Kj*- og *tj*- transkriberer eg som *kj*-, t.d. *kjøre*, *kjue* (med IPA: [çø:rə], [çu:ə]).
- Pausar i talestraumen markerer eg med

Dei seks første utdraga nedanfor er henta frå talemålsprøver som har høg hallingprosent, mens dei seks siste er frå informantar som har få innslag av hallingmål i dialekten sin.

I desse utdraga har eg fjerna til dømes namn og hunderase for å unngå at informantane kan bli attkjende.

Jente i 4. klasse:

Når e står opp, så kLer e på me, å så et e frokåst, å så pussa e tennan, å så viss e får ti, så spela e enten på kibård eller så går e å mata ka'nina mi.

E går på teaterskoLe, å så går e enkli på dans då, men så e lærarn vår gra'vid, så me har'kji mæir dans de skuLeåre hær. Å så elles så... e spell veldi på håbbikibård liksåm... e gå'kji på sånn musikkskoLe såm me spela kibård å sånn. Ja, å så e e litt åppi fjøse å litt sånn fårsjelli.

Atte alså me har æit gammalt hus såm me kalla før gamLestugu, såm enkli e de åpprinnelie huse. Å de huse såm me bur i... dær sto de enkli æin stall før, men den e rivi. Å så har me da æit ganske lite fjøs me æin ganske stor møkkakjeller å så æin låve me unnerlåve å ganske stort høirom. Å så har me tojuLstraktor å sånn. Å så bokken da, han hæite X, å så e han veldi gLa i appelsinskaL å kraftfor. Å så kapplamma, dæi fLeste har akkurat lært å suge, å så ær de æin bekar å fire søier då. Å så katten, den e X, ho går liksåm runt åmkring, men ho få'kji låv te å få kattonga da, så dæffår så jir mamman min ho pepiller. Å så hunnen e X, han e sånn sirka tretten år, så han e ganske gammal.

Ka'nina e då X, ho ha me hatt sea e væit, ho bur da i æin ganske stor røfsgaLe bak huse. Me bur like ve æin stor skog såm me pLar å gå tur i.

Gut i 4. klasse

Når e våkne, da kjem mamma inn, så har e æin sånn liten hunnekvaLp da, å så kjem den opp i senga. Så byna'n å sLæike me i fjese. Då våkna e då, så kLer e på me, så går me ne, så et e mat. Å då sitt han lille tiggerbroka å tigg ette mat. Å så ræise e på skoLa, å så går e neåver, å så kjem e hit, å då bruka e å læike å spela fotball å sånn. De meste e å... bruka å spela fotball eller huske.

E fikk'n når e var på stølen, å då va'n litt sånn redd da. Å då... då... de e æin sånn X, å så driv'n å så jaga sånne hara viss'n ser dæi. Då jaga'n haran, å så me må gå åpp ijennåm bakkan å læite. Så hær i går kveld då va e... måtte e å bror... storebrorn min, han ska komfemere se på ikkji denna søndan men neste sønda, ... å så måtte me gå åppåver æin bakke.

Jente i 7. klasse

Først så står e opp, å så enten så ligg e litt i senga eller så står e opp me æi gøng, å så går e ne på bade å går på do å vaske me litt å børster håre å sånn, å så går e opp ijen å kLer på me, å så

går e ne. Kanske, først så sjekker e at e har alt i sekken å sånn, å så tek e me sekken ne, å så et e å kanskje sitt ved bore litt lenger viss e har go ti, å så kLokka e sånn hall eller litt så kLer e på me å sykler til skoLa. De tar ti minutt kvarter å sykle. De tek æin halftime viss e ska gå om vintern.

Me har æin katt, å så har me æin hest da. Å så har me sau, så har litt dyr.

De e vel trødve nesten, å så ska me ha lam nå da omtrent så. E stikk no ne i fjøse innimellåm men ikkje så veldi mye.

Hest, den e svart å så e'n elve tåll år kanskje, elve tåll år, å så fekk me'n dagen etter åtteårsdagen min. De va'kje e såm fekk'n da.

Gut i 7. klasse

Fyrst så et e mat, å så vaska e me, å så tek e å går enn sparka ell sykla ne te bussen. Så kjøyre e buss te X. Så går e frå X te skuLa.

Me ska ha åm Griegs liv. Å så ska me ha åm færtæLjingi te Grieg åm Peer Gynt.

E ska prøve å ta Peer Gynt da... næi, huLa rase samene, så da spring han ut. Me bLir innestengt.

Me ska sjå litt på huse te Grieg, å så ska me kanskje framføre dær me, e væit ikkje.

E ska jera lekse, åsså sjå på teve å spela data... eta mat.

Me driv me gruppearbæid åm alle værdensdelan da... Sør-Amerika. Koss de e dær å sLik... har ikkje lært så masse akkurat nå enda. De e kanskje æi viku sia me bynte, trur e.

Jente i 10. klasse

Da står e opp, å så e e på bade i kjue minutter kanskje, vaska me å pusse tennan å sånn, å så et e frokåst, åsså smøre e nistepakka mi å kanskje ræie opp senga å rydde litt kLesvask å sårne ting såm me treng i huse, å så går e.

E går sammen me venninna mi sãm bur like bortafår.

E gLede... får de første gLede e me veldi masse. E trur de kan bLi veldi sæigt da fãrdi atte de e jo liksãm sãn fast opplegg hæile tia liksãm å du ska kjøre buss hæile tia, i vært fall viss du bLi fort bilsjuk sãn sãm e bLi, så da bLi de kansje litt sæigt da. Åsså når du ska besøke alle konsentrasjonslæiran å sãn. Åsså de e jo ikkji æin tur sãm kjem te å bLi veldi arti liksãm. Den bLi jo arti, men ikkji på den måten at den bLi arti liksãm. De bLi veldi lærerikt å litt sãn sãm du kjem te å hukse veldi lenge. De e'kji te PoLen du hadde ræist viss du skulle på feri liksãm, i konsentrasjonslæira, så de e jo æin sãn åpplevelse du har får live da.

De bLir æin veldi minnerik tur... ja, e gLede me.

Næi, egentle ikkji, men e har hatt sãn særåppgave åm æi bok sãm e sku liksãm analysere æi hæil bok åsså fãrtelle åm fãrfattarn å sãn, å så sku me framføre den særåppgava får andre i klassen da. Så de har e jort. Da leste e æi bok av Anne Karin Elstad.

E syns den ikkji va så veldi bra men. De va liksãm litt sãn fjærnt fra mitt eget liv liksãm. Trur den passa litt mæir får litt eldre, sãn sãm mamma sãm syns den va kjempebra.

Den handla åm æin... to... æit husbonnpar da på æi sãn... i æi sãn fjellbygd i Sør-Norge i inngangen te attenhundretaLe liksãm, og de e æit sãn sneversynt bygdemiljø liksãm, så alle må kjenne sin pLass å åppføre se dæretter å sãn da. Så de handla åm den familin da å litt åm bygda å presten å hãn å hat å fãrsjelli.

Gut i 10. klasse

Da står e opp å går på bade å smøre me niste å et, åsså pLæie e å ræise bort te gomma æin tur, får ho bur like borti vegen hær, så e e dær litt før e sykla te skoLa.

Pappa har sau i å hest å hunn, å så har me æin hunn sjøL.

E lika å drive æin del me friluftsliv å jakt å fiske å sLik.

Ikkji så mye egentli. E ræi før da. Ræi å stelte hest å sãn, men de ... de e ikkji så mye no. E jobba litt, e jobba på X mandaga å tirsdaga, å så går e på slyting onsdaga, så e driv ikkji så mye.

Ja, me ska ræise... ræiser vel no neste fredag, kjem vel att første mai, trur e. Då ska me ræise me dæi kvite bussan å sjå på sånne fangelæira, lissåm konsentrasjonslæira. Først, e trur me ska, e væit'kji åm me ska te Sverige me buss først å så færje te Kiel, men me ska iallfall me færje te Kiel. Kjøre ganske mye buss da, de bLir sikkert litt kjedeli, men.

Å så ska me vel... ja, me ska vel æin dag i Berlin å litt fårsjelli, æ'kji hæilt sikker på de.

Jente i 4. klasse

Først så kåmmer mamma å vekker mæi, å så står jæi åpp å kLer på mæi, å så går jæi å spiser å lager mat å sånn, å så går jæ å kLer på mæi, å så kjører mamma mæi åpp til bussen, å så kan de henne jæi må vente litt på bussen, å så kjører jæi me bussen ne.

Jæi danser bal'lett å turner, å så ær de enkli ikke no 'spessielt mer. Vi ruller åppå kasse å håpper bakk å driver me turnstav. Vi øver på mange fårsjellie danser.

De var tre kamerater som var på telttur, å så hadde dem ikke telt, å så sa den ene en, å så sa den andre to, å så sa den andre... næi, den tredje, tre. Så hadde dem telt til tre.

Jæi har en hunn, å så har jæi en ka'nin å et marsvin. Hunnen min ær en X å ær sånn sort me sånn brune flekker i. Å så ka'ninen min, den ær helt sort me brune øiner. Å marsvine mitt ser ut såm en mus å ær vit å så brunt runt øinene.

Gut i 4. klasse

Jæi våkner åpp, kLer jæi på mæi, å så... å så ser jæi litt på teveto å så helt til den dærr barneteve på teveto byner, så etter den så går jæ å pusser tenna. Så etter litt dær så spiller jæi litt nintendo sekstifire, så roper mamma at vi ska gå, så bort til bilen, så kjører vi.

Da pLæie jæ nesten å spille litt. Så går jæi ut å håpper litt på sji. Får di de ær så morsomt å ta telemarknesLag å masse sånt. De ær så stort ... fra gøLve.

Va ær de såm er lang å har tenner? ... Kam.

Når ballen kårmer hær, så ær de vanskeli å slyte vettu, sånn at de går dit når man slyter rett fram.

Jæi har sånn dærre engelsk tæinefilm såm går nesten vær gang, å de heter Cartoon Network. Tom å Jerry å Snurre Sprett å Batman å.

Jente i 7. klasse

E ska snart se Titanic. Den må jæi få me mæi.

Den varer tre timer å sotten mi'nutter. Å den... de ær en båt såm fårliste får veldi mange år siden, å nå har di årna de åpp ijen å lagd en film å så... den filmen, den kåsta utroli mange masse penger å... jo, Celine Dion, ho har... ho synger en sang til den, eller lissåm sånn sang åm den da eller va jæi ska si... Ja, de ær en hæu me datoer, jæi husker ikke de, men den går på søndager i vært fall, å så går'n utåver.

Vi ska ha de på... på onsdag skal vi ha... åpp i sLaLåmbakken. Å torsdag ska vi ha sånn aktivitetssjidadgræier på joLe hær.

Jæ jore matteleksa i matfri, så da har jæi bare engelsk å kristendåm, så da håper jæi på å få gått åpp te hestene å ridd kansje en tur eller no sånt no. I vært fall så må jæi jøre jåbben min. Jæi har sånn jåbb me å strigLe hestene, å så får jæi så så mye i løpet av så så lang tid.

Gut i 7. klasse

Jæi sparker fotball, å så slyter jæi litt... slyting. Å så leker jæi, hører masse på musikk, å så studerer jæi litt småbiler. Jæi har de såm håbbi.

Vi dramatiserer utdrag av Peer Gynt å Griegs liv. Å så, ja, sånn såm fårsjellie sener å øver vær time, å så skal vi ha fårestilling nå nittene mars. Å så ska vi te Bergen å dra på Trollhaugen, Griegs hus å jem, å ja, i april. Å så blir de vel en del fårestillinger i gymsalen får andre kLasser å får fåeldre på fåeldreavslutning kaller vi de hær. Jæi spiller X. Jæi ska kjempe mot X, å jæi skal stå dær me en ståkk å skrike ut å ja.

Jente i 10. klasse

På fritia kjøre jæ snåvbård, jæi spiller hånball, jæi spiller fotball, jæi synger, jæi ær ute me venner å sånn. Har de egentli ganske travelt å jåbber å sånn.

Jæi driver å leser en nå. De ær den Røtter... den Alex Haley græia åm di dærre sLavene å den tia i Amerika... eller... lissåm... å alt de dær. De dærre... du lissåm føller en sånn stamme da å så ær de en pærsøn dær sām du føller, å så bLir han fanga å henta te USA, å så føller du live hans på di fårsjellie... va ær de di kaller de... plantasjene sām han arbæider på da, alle fårsøka hans på å fLykte å alt muli sånn, fa'milin han får videre å. Veldi interes'sangt, jæ har lest'n tre ganger før eller no sånt no. Den ær ganske bra.

Vi ska te Skagen... i mai, ær de vel. Andre uka i mai. Næi, vi ska jo... vi ska ikke jøre no sånn spesi'elt, vi ska være dær å ha de gøi lissåm, å så ska vi jo gå på sāmne fårsjellie ting å se å jøre ting da sånn felles.

Etter skoLa ska e først jem å jåbbe me særåppgava mi, å så ska jæ på hånballtrening, så ska jæ jem ijen, å så ska jæ se på Seinfeld å Åpen post, å så ska jæi gå å legge mæi.

Gut i 10. klasse

Jæi kjører snøskuter å går på kLubben å kjører kråss å, de ær de jæi driver me. KLubben ær en ongdåmskLubb på X sām venner møtes, hører på musikk, spiller biljard... vær tirsda å freda.

Næi, vi ska... jæi væit ikke så mye egentli, jæi, men vi ska kjøre buss te København eller vor de nå er, å så ta båt dærfra te Kiel å så åvernatte i Krakow, tru jæ, først. Å så ska vi til Auschwitz å sånn konsentrasjonslæir dær å så te saltgruvene, tru jæ, ja, å så jem ijen etter vært.

Da skal jæi sikkert først jem å så til X, sentrum hær, å så sitte i en bil sikkert å, sitter dær hele kvellen, kjøre litt.

Vedlegg 12: Språkprøver

Språkprøve: Eldre hallingmål

Dæi tre bukkadn Bruse

De va æi gøng tre bukka så skulde dra te støls å jera se fæite, å alle tre hæitte dæi bukkadn Bruse. På vegen va de æi brun, å i føsse unde dæi brun budde æit stort fært trøll. De hadde augu så tinntalika å nase så lang så æit riveskaft. Fysst kām den yngste bukken Bruse å skulde åver brune. «Kemm e de så trippa på mi brun?» skræik trølle. «Å, de e berre den minste bukken Bruse. E ska te støls å jera me fæit», sa bukken. Han va så fin å grann i måLe. «No kjem e å tek de», sa trølle. «Å næi, ta ikkje me, får e e så liten e», sa bukken. «Vent berre lite, så kjem den myljomste bukken Bruse, å han e mykjy større.» «Så gå då», sa trølle. Om æi liten stund så kām den myljomste bukken Bruse å skulde åver brune. Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa de i brune. «Kemm e de så trippa på brune mi?» skræik trølle. «Å, de e den myljomste bukken Bruse sām ska te støls å jera se fæit», sa bukken. Han va 'kji fullt så fin i måLe, han. «No kjem e å tek de», sa trølle. «Å næi, ta ikkje me, men vent lite så kjem den store bukken Bruse. Han e mykjy, mykjy større.» «Så gå då», sa trølle. Rett så de va, så kām den store bukken Bruse. Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa de i brune så tungt at de både knaka å braka i støkkkan. «Kemm e de som trampa på brune mi?» skræik trølle. «De e den store bukken Bruse», sa bukken. Han va nesten like grov i måLe så trølle. «No kjem e å tek de», sa trølle. «Ja, kām du! E har to spjut. Me dæi ska e stange augo dine ut. E har to kampestæina, å me dæi ska e knuse både merg å bæin på de», sa bukken. Å så rauk'n på trølle. Han stakk ut augo på ho, han knuste både merg å bæin å stanga ho utfør føsse. Å så jikk'n te støls. Dær vorto bukkadn så fæite, så fæite at dæi mest ikkje iddest å gå hæim att. Å e ikkje fæitte jengi tå dæi, så æra dæi dær endo. Å snipp, snapp, snute, so e eventyre ute.

Språkprøve: Yngre hallingmål

De va æi gång tre bukka sām sku te seters å jera se fæite, å alle tre hæitte dæi bukkene Bruse. På vegen var de æi bru, å i føssen under dær budde æit stort fært tråll. De hadde augu sām tinntallerkna å nase så lang sām æit riveskaft. Fysst kām den yngste bukkene Bruse å skulle

åver brua. «Kemm ær de sãm trippa på mi bru?» skræik trålle. «Å, de e bærre den minste bukkene Bruse. E ska te seters å jera me fæit», sa bukken. Den var så fin å spe i måLe. «Nå kjem e å tek de», sa trålle. «Å næi, ta ikkji me, får e e så liten e», sa bukken. «Vent bærre litt, så kjem den mellomste bukkene Bruse. Han ær mykjy større.» «Så gå da», sa trålle. Åm ei lita stunn så kãm den mellomste bukkene Bruse å skulle øver brua. Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa de i brua. «Kemm e de sãm trippa på mi bru?» skræik trålle. «Å, de e den mellomste bukkene Bruse sãm ska te seters å jera se fæit», sa bukken. Den va ikkji fullt så fin i måLe, den. «Nå kjem e å tek de», sa trålle. «Å næi, ta ikkji me, men vent litt, så kjem den store bukkene Bruse. Han e mykjy, mykjy større.» «Så gå da», sa trålle. Rett sãm de var, så kãm den store bukkene Bruse. Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa de i brua så tongt at de både knaka å brakte i ståkkan. «Kemm e de sãm trampa på mi bru?» skræik trålle. «De ær den store bukkene Bruse», sa bukken. Den var nesten like grov i måLe sãm trålle. «Nå kjem e å tek de», sa trålle. «Ja, kãm du! E har to høddn. Me dæi ska e stange augun dine ut. E har to store kampestæina. Me dæi ska e knuse både marg å bæin», sa bukken å så rauk den på trålle. Den stakk ut augun på han å knuste både marg å bæin å stanga'n utfår føssen. Å så jikk dem til seters. Dær blæi bukkane så fæite, så fæite at dæi nesten ikkje orka å gå hæim att. Å æ'kji fæitte gått av dæi, så ær dæi dær ennå. Å snipp, snapp, snute, så var eventyre ute.